

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – LINGÜÍSTICA**

**OPERADORES ARGUMENTATIVOS E EFEITOS DISCURSIVOS**  
**EM TEXTOS DE TERCEIRO GRAU**

Dissertação submetida ao Curso de Pós  
- Graduação em Lingüística da  
Universidade Federal de Santa Catarina  
como parte dos requisitos para obtenção  
do Grau de Mestre em Letras –  
Lingüística.


**Helena Cristina Lübke**

**Florianópolis, agosto de 2000**


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – LINGÜÍSTICA**


Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Lingüística e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós – Graduação em Lingüística.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha Kuhn Junkes  
Orientadora

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Marta Furlanetto/UNISUL  
Membro

  
Prof. Dr. Heronides M. Melo Moura/UFSC  
Membro

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilcéa Lemos Pelandré/UFSC  
Suplente

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – LINGÜÍSTICA**



**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha Kuhn Junkes**  
**Presidente**



**Prof. Dr. Heronides M. Melo Moura**  
**Coordenador da Pós-Graduação**  
**em Letras/Lingüística**

Florianópolis, 30 de outubro de 2000.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha Kuhn Junkes

Dedico este trabalho a **minha querida mãe**, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando e me incentivando no meu crescimento intelectual.

Para meus bisavós maternos :

**João Fernandes Klock e Elizia  
Claudina dos Santos Klock**, onde  
estiverem, tenho certeza de que  
sempre me ampararam nos momentos  
difíceis dessa jornada.

## **AGRADECIMENTOS**

Deixo aqui registrada minha sincera gratidão:

**A Deus e a Nossa Senhora**, por terem me dado força, persistência e inteligência para vencer essa tarefa.

**A minha amada mãe**, por sua luta constante, me incentivando sempre, não deixando que eu abandonasse no meio do caminho essa tarefa; agradeço pela enorme paciência, apoio e compreensão que teve comigo nos momentos mais que difíceis pelos quais passei e pelas tantas horas que a deixei sozinha; minha eterna gratidão.

**À Professora Dr.<sup>a</sup> Terezinha Kuhn Junkes**, minha orientadora, por sua dedicação, por seu profissionalismo, pelas inúmeras leituras que fez do meu trabalho de pesquisa e, principalmente, pelas orientações prestadas, as quais foram imprescindíveis e determinantes para que este trabalho fosse concluído.

**À Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Marta Furlanetto** – pessoa iluminada – pela paciência e ajuda; por muitas vezes ter me mostrado o caminho e por tê-lo iluminado, por sempre ter se mostrado companheira; pelas leituras muitas que fez do meu trabalho e pela vontade com que me acolheu; minha eterna gratidão.

**Ao Corpo Docente do Curso de Pós-Graduação em Lingüística**, pelos conhecimentos recebidos; em especial **à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roberta Pires de Oliveira**.

**À Professora Dr.<sup>a</sup> Loni Grimm Cabral** por sua delicadeza e generosidade.

**Ao Centro Universitário de Jaraguá do Sul** pela oportunidade oferecida; meus agradecimentos especiais dedico à **Reitora, Sr.<sup>a</sup> Carla Schreiner** e ao **Pró-Reitor de Administração, Sr. Hilário Althoff**.

**A Chefe de Departamento do Curso de Letras do Centro Universitário de Jaraguá do Sul – UNERJ - Professora Vânia Maria Amaral da Silveira**, por ter me incentivado e acreditado no meu potencial e, principalmente, por ter dado seu voto de confiança ao meu trabalho e ao meu esforço tanto em relação ao Curso de Mestrado como em relação ao profissionalismo que sempre dediquei a este Centro de Ensino.

**Ao Professor Rubens Prawucki**, meu amigo e confidente das horas difíceis, e principalmente, por suas palavras de incentivo e otimismo.

**Ao Professor Ademir Valdir dos Santos**, pelo apoio prestado quando da leitura do meu projeto.

**A minha avó materna, Helena Klock Zocatelli, e ao meu padrinho e tio, Livino Zocatelli**, pela eterna preocupação.

**A minha amiga Karin E. R. Azevedo**, com quem, mesmo de longe, compartilhei toda essa jornada.

**Ao Professor Dr. Ronaldo Lima**, pelo carinho e pelas palavras de otimismo.

Aos meus amigos de Mestrado que me acolheram quando cheguei em Florianópolis, **Maria Teresa Telles Sena, Suzana Rocha, Leila e Margarete**; agradecimentos especiais à **Maria Salete, amiga das horas mais difíceis**, e ao inesquecível **Osdair**, amigo sempre presente.

**A todos os meus alunos**, que foram e sempre serão os meus grandes incentivadores.

**Aos meus amores Kako e Keno**, pela alegria, descontração, carinho e amor



incondicional.

**À Prefeitura Municipal de Jaraguá do Sul**, gestão do **Prefeito Durval Vassel**, pela oportunidade a mim conferida; especialmente à **senhora Pedra Santana Alves**.

À minha aluna do Curso de Letras Licenciatura do Centro Universitário de Jaraguá do Sul – UNERJ – **Darlene Marinelli**, por ter me ajudado a digitar este trabalho.

Se a linguagem falasse apenas à razão e constituísse, assim, uma ação sobre o entendimento dos homens, então ela seria apenas comunicação.

Mas, ao mesmo tempo em que ela desprende o conjunto de relações necessárias da razão, ela também articula o conjunto de relações necessárias da existência. E, neste sentido, o seu traço fundamental é a argumentatividade, a retórica, porque é este traço que a apresenta, não como marca de diferença entre o homem e a natureza, mas como marca de diferença entre o eu e o outro, entre subjetividades cujo espaço de vida é a história.

(Carlos Vogt)

## RESUMO

LÜBKE, Helena Cristina. Operadores argumentativos e efeitos discursivos em textos de terceiro grau. 2000, 148f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

O presente trabalho constitui-se de reflexões e considerações que resultaram do corpus levantado em uma turma da 8ª fase do Curso de Letras Licenciatura (1998) do CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JARAGUÁ DO SUL – UNERJ - município de Jaraguá do Sul, Santa Catarina. Privilegiando o texto/discurso produzido pelo aluno e sustentado em teorias atuais, o estudo proporciona a constatação de possíveis causas do fracasso escolar, à medida que sugere nova postura pedagógica a partir da nova compreensão dos elementos envolvidos na produção dos textos. Optou-se por uma clientela estudantil de nível universitário a fim de corroborar um processo de ensino-aprendizagem que acredite na competência lingüística dos alunos, e não só aponte inadequações em relação à performance lingüística dos sujeitos envolvidos nesse processo. Sem nenhum intuito de desmerecer a importância do estudo gramatical sistematizado, da variedade lingüística considerada culta/padrão em relação às Conjunções, esta pesquisa alerta os docentes sobre a necessidade de uma nova postura pedagógica para tornar efetivo o aprendizado de uma prática mais apropriada às finalidades discursivas, levando-se em conta desde o Ensino Fundamental até o Ensino Universitário. Se de um lado para a Gramática Normativa as conjunções são fundamentalmente elementos de relação, esses mesmos elementos a Semântica Argumentativa chama de Operadores Argumentativos, os quais têm grande importância na construção do sentido de um texto; tais palavras são as responsáveis por aspectos da argumentatividade da língua – no caso, do texto.

## **ABSTRACT**

LÜBKE, Helena Cristina. Operadores argumentativos e efeitos discursivos em textos de terceiro grau. 2000, 148f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

The present is constituted of reflections and considerations which resulted of a corpus raised in the 8<sup>th</sup> grade of the Licensing Course of Letters (1998) of Fundação Educacional Regional Jaraguense – FERJ in the city of Jaraguá do Sul, state of Santa Catarina. Having privileged the text/discourse produced by the students and based on up-to-date theories, the study provided the evidence of possible causes of school failure as it suggests a new pedagogical posture founded on a new comprehension of the elements involved in the construction of texts. A university degree clientele was chosen so as to corroborate a process of teaching-learning which believes in, and not only points out, the inadequacies relative to the linguistic performance of the subjects involved in this process. With no intention to demerit the importance of the systematized grammatical study of the linguistic variety considered as standard, relative to the conjunctions, this research alerts teachers of the urgent necessity of a new pedagogical posture to make effective the learning of a practice more appropriate to the purposes of discourse; considering High School to College. If on hand – for the Normative Grammar – conjunctions are mere elements of relation, destituted of any semantic context, on the other, these are very elements which the Argumentative Semantic calls Argumentative Operators – that are of great importance and construction of the meaning of a text. Such words are responsible for the important aspects of the argumentativity of the language.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO I – O TEXTO E SEU FUNCIONAMENTO DISCURSIVO.....</b>	<b>30</b>
1.1 Da Frase ao texto.....	30
1.2 O Texto – um jogo.....	31
1.3 Texto e Discurso: o mesmo sentido?.....	31
1.4 As estruturas temática e informacional.....	40
<b>CAPÍTULO II – A ARGUMENTAÇÃO ESTÁ INSCRITA NA PRÓPRIA LÍNGUA.....</b>	<b>43</b>
2.1 O Texto Argumentativo.....	43
2.1.1 Persuadir x Convencer.....	43
2.2 O Texto Argumentativo: um enfoque enunciativo-discursivo.....	48
2.3 A Escola e o Texto Dissertativo.....	51
2.4 Aspectos Inadequados em Relação ao Ensino do Texto Dissertativo.....	53
2.5 Por que somente a partir da 7ª série trabalha-se o texto dissertativo?.....	55
2.6 Escreva um texto dando sua opinião sobre “X”: uma crítica às práticas escolares em relação ao ensino de língua materna.....	57
2.7 Gêneros X Tipos Textuais.....	59
2.8 Pluralização X Particularização da pessoa do discurso.....	63
<b>CAPÍTULO III – A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES ARGUMENTATIVAS NOS TEXTOS.....</b>	<b>67</b>
3.1 Marcas Lingüísticas da Argumentação: Operadores Argumentativos.....	67
3.2 Quanto às Escalas Argumentativas.....	71
3.3 Quanto às relações discursivas, pragmáticas e argumentativas.....	72
3.4 Produção de sentido(s) X Polifonia.....	75
3.5 Argumentação por autoridade – autoridade polifônica e arrazoado por autoridade.....	76

<b>CAPÍTULO IV - CATEGORIAS A SEREM UTILIZADAS NA ANÁLISE DO</b>	
<b>CORPUS.....</b>	<b>80</b>
Análise dos Textos.....	83
<b>ANEXOS.....</b>	<b>104</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXOS DOS RELATOS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO BLOQUEIO DO</b>	
<b>CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO QUANTO A PRODUÇÃO TEXTUAL.....</b>	<b>137</b>

## INTRODUÇÃO

### **A luta pelas palavras. Pensar, ler e escrever**

Estudiosos e educadores deparam-se, constantemente, com uma realidade pouco positiva em relação ao contexto educacional de nossos dias.

Angústia e desânimo envolvem, muitas vezes, pais, professores e alunos que vêem seus esforços produzirem um resultado mínimo, preocupando-os e fazendo-os buscar um novo caminho a trilhar, com solução imediata e eficaz. Essa angústia aumenta no momento em que são diagnosticadas deficiências, porém sem saber especificamente o que fazer e como fazer para superar os obstáculos. Diversas questões surgem, mas geralmente as respostas são parcas e desprovidas de conhecimento científico, conduzindo a técnicas e métodos de ensino inadequados que provocam consequências insatisfatórias.

Portanto, sendo a Lingüística uma ciência que há muito vem contribuindo para a desmistificação de alguns fatos, como por exemplo, os apontados acima, faz-se mister que pesquisas de cunho lingüístico sejam realizadas a fim de gerar uma ação educativa mais eficiente e comprometida com os anseios da clientela estudantil no que tange à questão da produção textual.

Se de um lado as grandes transformações sociais, econômicas e políticas da sociedade contemporânea tornaram os conteúdos e habilidades relativos ao pensar, ler e escrever prioridades na apropriação do conhecimento e meio indispensável à inserção do indivíduo no contexto social e no exercício da cidadania, de outro é preciso que o aluno possa encontrar na escola as condições propícias à composição de textos que contenham um pouco da sua história, que revelem um pouco da sua identidade a partir de sua relação com o mundo.

O professor desempenha importante papel nessa tarefa de oferecer aos alunos meios para que eles desenvolvam pensamento autônomo, crítico e criativo, representado através da palavra, em seu próprio benefício.

As palavras de Gil Neto (1988, p.37) conduzem-nos a refletir sobre o que mencionei:

*Uma vez concebida a sua intenção pedagógica, o professor passa a viabilizar, na escola, o processo de produção de textos junto a seus alunos; renascida pela reflexão sobre a vida, a intenção se torna uma tarefa conjunta do professor e do grupo.*

Devido à marginalização que sofre a maioria dos cidadãos brasileiros, muitos vêem-se obrigados a trabalhar fora, ainda em idade escolar, para ajudar no sustento da família. No entanto, as empresas, hoje, devido à constante aceleração da tecnologia, precisam de operários com o mínimo de conhecimento. Por isso, exigem que seus jovens trabalhadores continuem a freqüentar a escola, sem que para isso concedam-lhes a menor assistência. É um jogo de interesses da sociedade capitalista industrializada, na qual a maioria das pessoas não conta com a oportunidade de decidir, pois está sujeita às restrições do mercado e, conseqüentemente, à miséria.

O professor não pode querer que seu discente se envolva nas aulas, leia ou escreva sem antes lhe criar condições para tal, ou seja, ao trabalhar com produção de texto, o professor tem de ter presente que deverá ser um processo que englobe ler, planejar, escrever e avaliar, e requer muito empenho. A produção de um texto adequado resulta de um trabalho longo e difícil, pois a tarefa do professor, como diz Serafini (1997, p.20):

*não se resume à determinação do título da redação. Na realidade, um bom mestre deve ensinar aos alunos técnicas concretas de composição. (...) O ensino de português escrito deve ser muito mais articulado. Aprender a escrever significa adquirir gradativamente algumas habilidades do mesmo modo que se aprende a andar de bicicleta. No começo parece muito difícil: é preciso não perder o equilíbrio, distribuir o peso, manter os braços esticados, as pernas pedalando, mas nenhum movimento vem automaticamente.*

Como podemos perceber, a tarefa de escrever, na realidade, exige estímulos, boa vontade, tempo, técnica e esforço. Posso acrescentar à lista, ainda, o hábito de ler, fundamentando-me nas palavras de Bamberger (1986, p.10), que diz ser a *leitura uma forma exemplar de aprendizagem*. Estudos psicológicos revelam que o aprimoramento da capacidade de ler também redonda no da capacidade de aprender como um todo, indo muito além da mera recepção. A boa leitura é uma confrontação crítica com o texto e as idéias do autor. Em um nível mais elevado e



com textos mais longos, tornam-se mais significativas a compreensão das relações, da construção ou da estrutura e a interpretação do contexto. Quando se estabelece a relação entre o novo texto e as concepções já existentes, a leitura crítica tende a evoluir para a criatividade, e a síntese conduzirá a resultados completamente novos.

Sobre a importância do ato de ler como requisito de valor para o bem escrever, Barbosa (1994, p. 32) acrescenta que:

*Assim como a atividade de ler pode confundir-se com a de escrever, se a percebemos em uma dimensão criadora, de produção, e não se mera recepção, a escritura também pode ser uma forma de leitura.*

*Quando escrevemos, estamos interpretando, estamos 'lendo' algum aspecto do mundo do outro, do eu no mundo, do eu nos outros; é com os outros que vamos esboçando.*

*Por esta razão, a aventura em direção à conquista das palavras abrange ler e escrever, escrever e ler como coisas que se roçam em nossa busca concreta de expressão; seja da frase iluminadora, seja do verso que por ter sido escrito, por ter sido lido por alguém, torna-se, menos sombrio, tornando-nos menos sozinhos.*

O que encontramos, na maioria das vezes, é um aluno perdido em seu raciocínio. Antes de entender a efetiva função do texto, o aluno necessita passar por experiências que permitam organizar as idéias para depois defendê-las. Fruto que é do ensino fragmentado, o aluno apresenta, muitas vezes, um texto solto e impregnado de lugar-comum e, segundo Koch (1996), a argumentação não acontece plenamente.

Para mudar a imagem da argumentação é preciso passar por experiências positivas, troca de idéias sobre as possibilidades de construção de textos, aprendizado de técnicas. O ideal seria que desde o primeiro instante, na escola, o aluno tivesse contato com o texto dissertativo, mas o Ensino Fundamental não acredita no potencial de reflexão e debate de seus alunos, fazendo com que eles convivam com fragmentos de textos.

De tentativa em tentativa, o aluno vai procurando achar a sua expressão, vai produzindo seu texto sem, muitas vezes, dominar o conteúdo ou mesmo a estrutura fundamental do texto, pois não recebe retorno da sua escrita.

Atualmente, muitos estudiosos têm se preocupado em achar as causas para tal constatação. Desse empenho, nasceram pesquisas que bombardeiam os egressos do segundo grau. Mais do que procurar causas, o estudo do problema

deve buscar saídas para que se tenha, em nível universitário, um aluno mais crítico e capaz no que concerne à produção de textos.

O aluno acredita mais em “fórmulas” para elaborar seus argumentos do que na sua capacidade de leitura e análise da realidade. Por isso, de acordo com Pécora (1983) encontra-se, em grande quantidade, o argumento-coringa, que se presta a qualquer tese, mesmo que nada diga a seu respeito – o discurso genérico e o discurso pronto. O discurso genérico aparece quando o interlocutor, na maioria das vezes, não tem clareza do termo empregado, ou seja, o argumento pode ser usado tanto para concluir como para afirmar o que foi dito, isto é, o produtor não tem bem clara a definição, a noção a respeito do termo empregado, mas acredita na sua força de expressão. Noções desse gênero indicam a ausência da construção de argumentos e a sua diluição em valores genéricos que nunca se dão a conhecer. Ao utilizar tais noções, o aluno se aproveita de sua imagem de valor inquestionável, óbvio, em torno do qual há concordância geral. O produtor abandona o seu próprio projeto, o seu posicionamento pessoal diante de um tema que lhe diz respeito particularmente. Abre mão da sua palavra para se valer de uma estratégia de preenchimento.

O discurso pronto é embasado na questão do dever, pois a prova moral dispensa a elaboração de provas específicas e objetivas capazes de convencer o seu interlocutor. A argumentação do dever se esgota nela mesma, em outras palavras, há um padrão de referência, isto é, o texto se fecha em torno de algumas noções que determinam o destino do tema. A consequência natural é a suspensão da criação de argumentos pelo texto. Generalizando, o que se tem é a descaracterização do ato de linguagem.

Ao receber a tarefa de criar os próprios argumentos, de compor um texto capaz de agir de modo a convencer o seu interlocutor, o aluno tende a reduzir o seu texto a um enunciado no qual ele não tem lugar como sujeito, ou seja, é incapaz de representar marcas de relação interpessoal, por isso estabelece-se a dificuldade de expressar por escrito o que tem a dizer.

E a existência do ser humano pressupõe uma interação com o meio, e a interação, um efetivo domínio da linguagem porque é através dela que se estabelece a relação entre os indivíduos. Mas o que parece, hoje em dia, analisando a qualidade na linguagem dos alunos, é que sentem uma grande dificuldade em simplesmente se comunicar, e maior ainda em **dizer sua palavra**. Têm dificuldade

de fazer uso da língua de forma adequada, principalmente no que concerne à escrita. A ausência de qualidade na linguagem oral parece ter se convencionado, porque todos, de uma forma ou de outra, acabam criando mecanismos que os auxiliem nesse processo comunicativo, mas na língua escrita não é exatamente assim que acontece, pois dentro em pouco não teremos mais escritores, só escrivãos, ou seja, nossas crianças, jovens e adultos têm medo, pavor da escrita. E por quê? Por que tamanha aversão, dificuldade de expor no papel as próprias idéias?

O ser humano é complexo e vive em meio a uma sociedade excludente e marginalizadora, que impõe o padrão em que as pessoas devem se **formatar**, que elimina os pobres da categoria dos seres humanos, que impõe opinião às pessoas, que não oportuniza aos indivíduos um ambiente propício para uma efetiva interatividade (antes para a competitividade), uma sociedade que deplora a personalidade e a individuação do ser humano, que o faz sentir a falta de sua presença, que deserta o indivíduo deixando-o em conflito entre seu eu e o contexto externo. Há, nesse momento, uma quebra dos valores afetivos, do aluno ou aluna, que estão interligados para a formação da pessoa completa. Esquece-se que o enriquecimento da personalidade se dá com a diversificação de grupos, e, para isso, seria preciso não negligenciar a interação. Como resultado de todos esses fatores resultará, no interior do ser humano, um bloqueio que causará o medo de se expor, de dizer sua palavra, de se auto-afirmar. *E aquele que não se auto-afirma é o submisso, que está pronto para obedecer a regras* (Bernardo 1988, p.15). Não se entenda aqui a auto-afirmação como narcisismo e prepotência, mas como o reconhecimento elementar de suas capacidades e de se reconhecer como ser humano igual a todos os outros e sair do emaranhado de preconceitos e injustiças que os cerceiam.

E, mesmo assim, é impressionante como se ouve nos corredores escolares que os alunos não sabem escrever, desde os alfabetizando até os graduados. Ninguém sabe escrever, ninguém sabe expressar-se, dizer o que quer, o que sente, o que pensa, seja na oralidade seja na escrita. E sempre cabe achar os culpados, nunca solução. Se o problema existe, precisa ser trabalhado. Trabalhar as dificuldades, sejam elas quais forem, no momento ou no nível escolar em que se apresentarem (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Graduação) é um passo para a solução. Seria oportuno lembrar que é no Ensino Fundamental

que reside o foco principal do desencadeamento do processo ensino-aprendizagem deficitário no que concerne à prática da redação e, portanto, seria interessante repensar a prática desse ensino, para não bloquear os educandos desde cedo. Não se quer com isso eximir da tarefa os níveis mais avançados - a esses cabe o papel da correção, no seu tempo, dos resquícios que ainda perdurarem, sem recriminações e lamúrias - mas, procurar a raiz do problema e reverter a situação são imprescindíveis.

Falta ao nosso educando valorizar-se como indivíduo; descobrir-se. Não se valorizando, não se auto-afirma. Esse processo conflitual, é importante lembrar, faz com que a pessoa crie um **bloqueio** em suas capacidades mais gerais de manifestações lingüísticas. Segundo o que afirma Bernardo (1988), *o indivíduo desconhece que o ser humano escreve para se auto-afirmar*. Fechado em si mesmo, desconhece a língua que ele trouxe consigo desde o nascimento, com que ele conviveu, viveu e vive todas suas experiências, emoções, alegrias, tristezas, enfim, toda vida tem seu valor, e valorizá-la pode ser a chave de libertação para sua vida enveredar por caminhos outros. Desconhece esse poder escondido em sua linguagem tão trêmula, ingênua, apagada e amedrontada. E a escola, que deveria ser a ponte para essa passagem, está quebrada, obsoleta, porque não desempenha o seu papel nessa batalha. Ora, reconhecer esse potencial escondido é saber-se conhecedor de si e conhecedor do que realmente é língua. É ter uma visão de mundo diferente da tida até então, sobre essas mesmas questões. Poderíamos assemelhar esse tipo de pessoa a um peixe que vive no aquário e que não sabe que nele vive, mas que passará a ver o quão pequeno é "seu aquário", seu mundo, quando se transcender, quando extrapolar os limites do aquário/mundo e ver-se de outra ótica, de outro ângulo, porque, como bem o disse Salles (1992, p.84):

*Para uma pessoa que ainda não entrou no caminho, as montanhas são montanhas e os rios são rios. Quando ela entra no caminho e começa a ter algum relance da verdade, as montanhas deixam de ser montanhas e os rios deixam de ser rios. Quando o objetivo é atingido as montanhas voltam a ser montanhas e os rios voltam a ser rios.*

Infelizmente, a grande maioria dos que aprendem – e muito mais os que ensinamos – não se permitem entrar no caminho (ou sair de seu aquário), e as

montanhas continuam sendo montanhas e os rios continuam sendo rios – e o ensinar a arte de cada um dizer sua palavra continua sendo um enigma.

Entra aqui outro aspecto dessa questão tão profunda e delicada, que é pensar o porquê de insistir nas normas e não nas capacidades mais gerais da linguagem, como é visto em muitas escolas. Ora, o processo escolar gera uma falsa condição de produção da modalidade, uma falsa necessidade de expressão erudita que apenas dificulta a efetivação do aprendizado, desperta a aversão, o medo, principalmente o medo de se expor. Quando se fala em se expor é preciso lembrar que o mecanismo para fazê-lo é justamente a própria linguagem. Mas como se pode pensar nisso se, como bem o disse Gnerre (1991, p.32):

*o processo escolar contraditório acaba operando uma redução das virtuais relações entre sujeito e linguagem. O efetivo domínio da escrita apenas pode se dar como um desdobramento da práxis lingüística e jamais como uma mera assimilação de técnicas e padrões – sobretudo porque estes são sempre vulneráveis ao jogo do poder que conspira contra a identidade do sujeito, figura inalienável do jogo múltiplo da linguagem.*

Poder e Linguagem ou Linguagem e Poder, entendimento das relação de suas palavras que parecem não fazer parte do cotidiano de muitos profissionais da língua. Entender o aluno como ser humano e sua língua (gem) como manifestação de vida e poder é entender e saber como e por que ensinar a escrever.

Levando em conta todos esses fatores, percebemos que o problema da (des)expressão – desespero + expressão – está cada vez mais acirrado. Acreditamos, ainda, que a redação do texto que se quer fazer ensinar nas aulas de Língua Portuguesa deve, impreterivelmente, receber uma atenção especial – ser analisada e vista com outros olhos; deve-se ampliar as fronteiras do mundo até onde possível, usando a língua como meio para isso.

Após essas constatações fica uma pergunta: por que não há, por parte dos alunos, desejo e prazer no ato da escrita? Talvez a resposta seja o motivo para se pensar em uma outra forma de ensinar a língua, que não seja a forma livresca – padronizante. Acreditamos que se deva começar abolindo a “aula de redação”, a “aula de leitura”, o que já é uma fragmentação. Eu diria: trabalhar a (com a, sobre a) linguagem. Ensinar a escrever implicaria, primeiramente, entender o que é língua, tornar o sujeito um indivíduo, ensiná-lo a dizer e fazê-lo possuir sua própria palavra.

É comum ouvirmos professores trocando idéias - quando não queixas –

sobre as dificuldades com o ensino da língua, mais especificamente sobre as dificuldades que os alunos têm de aprender a escrever, quando ainda hoje flagramos professores privilegiando, na programação de seu curso, a sistematização gramatical da língua, acreditando que, com isso, os alunos estejam aptos a escrever, ler e compreender todo tipo de texto.

Por outro lado, temos visto professores "sensíveis" às dificuldades do escolar e à aprendizagem de tão difícil tarefa, que, criativamente, propõem estratégias que procuram aliviar as tensões resultantes do processo de produção de textos, só que, muitas vezes, a falta de clareza sobre uma teoria norteadora, seja qual for, leva professor e alunos a caminhos tortuosos e pouco produtivos. Os materiais didáticos (suportes como livros didáticos, manuais, etc.), que deveriam subsidiar o professor e o aluno nessa tarefa, na maior parte das vezes pouco ajudam, pois parece que lhes falta uma fundamentação teórica consistente e/ou acessível.

Os estudantes acabam por ser expostos a um ineficiente método de ensino, o que os leva a revelar o fracasso na escrita, inclusive em nível superior, quando já – pelo menos é o que se espera – deveriam estar "aptos" ao ato da escrita.

A atribuição de responsabilidade em relação a esse fracasso é flutuante: o professor mal formado, o aluno preguiçoso, o livro inadequado, a relação pouco integrada entre acadêmicos, pesquisadores e professores; sem querer reforçar a tese de que o único responsável é o professor, mas creditando-lhe grande responsabilidade porque é um dos primeiros a desacreditar no desenvolvimento dos alunos quanto à sua capacidade de produzir textos coerentes e coesos.

De acordo com o que propõem Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), pretendemos estabelecer o objetivo desta pesquisa e o ponto de vista através do qual ele será enfocado. A língua, neste trabalho, será enfocada sob o ponto de vista argumentativo; isso justifica-se por acreditarmos no postulado que diz ser a habilidade de argumentar um sinal distintivo do ser racional.

Buscamos mostrar que tal habilidade é muito mais utilizada do que acreditamos ser, isto é, ela se faz presente tanto na produção de textos escritos como de textos orais, pois *argumentar* é ato interativo mais corriqueiro do que se possa pensar; utilizamo-nos da argumentação desde pequenos, ou seja, ela está presente em todas as nossas intenções e interações diárias. Pode-se perceber que a

argumentação é uma das maneiras através da qual a linguagem exerce a sua força, agindo sobre as opiniões, idéias e conceitos dos indivíduos.

Segundo Koch (1992, p.19):

*... o homem usa a língua porque vive em comunidades, nas quais tem necessidade de comunicar-se com os seus semelhantes, de estabelecer com eles relações dos mais variados tipos, de obter deles reações ou comportamentos, de atuar sobre eles das mais diversas maneiras, enfim, de interagir socialmente por meio do seu discurso.*

A argumentação, portanto, está presente em todos os momentos de nossas vidas, seja na propaganda que lemos ou que ouvimos – e que nos incita a comprar determinado produto seja na discussão que temos com nossos filhos tentando convencê-los de que comer chocolate antes do almoço estraga o apetite. Enfim, nosso discurso volta-se constantemente para determinados objetivos, entre eles o de convencer.

Citelli (1994, p.10) nos diz que

*... a linguagem não é somente um instrumento utilizado para nomear coisas e situações, tendo, portanto, uma face neutra, ingênua. Ao contrário, defendemos a posição de que a linguagem cumpre certos objetivos e realiza determinadas intenções. Particularmente nos textos argumentativos, uma série de mecanismos é acionada – de forma mais ou menos consciente – pelos usuários, com a finalidade de construir teses, elaborar idéias, assumir pontos de vista e rechaçar preconceitos.*

A importância da argumentação, entretanto, não reside apenas no fato de que através de seus mecanismos tornamo-nos aptos a conseguir o que queremos. Através dela também formamos a nossa capacidade de participação em sociedade, tornamo-nos cidadãos.

Sendo assim, no processo de construção de um aluno cidadão torna-se importante o desenvolvimento consciente de sua capacidade de refletir sobre as coisas que o cercam; em especial sobre a maneira pela qual pode utilizar-se da linguagem enquanto instrumento de interação social.

Nesse sentido, Citelli (1994, p.12) afirma que

*... a “luta” entre os interesses de pessoas, grupos e classes desenvolve-se, também, pelo uso da linguagem argumentativa. Aprender como funciona esta modalidade é, em última instância, defender a própria cidadania, visto os discursos – quer os que lemos ou escrevemos – poderem igualmente libertar ou oprimir, manipular ou revelar como é feita a manipulação.*

O que nos levou a trabalhar com textos dissertativos escritos por alunos de 3º grau foi, em primeiro lugar, a falta de literatura nessa área e, principalmente, a questão de os alunos, de um modo geral, não conseguirem construir um texto dissertativo utilizando os operadores argumentativos com coerência. Uma das principais causas de o aluno não saber argumentar deve-se à escola, a qual prioriza essencialmente o texto escrito enquanto *narração, descrição e dissertação*. Tais textos – ou diga-se *pseudo-textos* – são “ensinados de forma fragmentada”.



## METODOLOGIA

Delimitamos como fundamento teórico a Lingüística Textual e a Semântica Argumentativa. Em relação à Lingüística Textual, procuramos elementos que fornecessem subsídios para compreender o processo da escrita na escola. Alguns autores centralizam as atenções: Halliday & Hasan (1976, 1989), Beaugrande & Dressler (1984), Van Dijk (1973, 1983, 1992) e Koch (1987, 1992, 1998). Quanto à Semântica Argumentativa os autores que mais centralizam as atenções são Ducrot (1981, 1987) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996).

Os objetivos desta dissertação são, portanto, os seguintes:

- a) evidenciar, a partir de um estudo teórico, que a argumentatividade é inerente ao próprio uso da linguagem considerada como ação, com prática social;
- b) descrever, através das análises dos textos produzidos pelos alunos, as diversas maneiras pelas quais a argumentatividade se manifesta;
- c) proceder à análise de alguns textos escritos, com base nos Operadores Argumentativos, quais sejam: porque, pois, mas, porém, embora, também, além de;
- d) apresentar, a partir dos resultados obtidos nessas análises, algumas diretrizes que permitam tanto ao aluno como ao professor dotar seus textos de maior poder argumentativo;
- e) indicar, em termos práticos, uma nova postura pedagógica para tornar efetivo o aprendizado dos elementos envolvidos na construção dos textos;
- f) mostrar, através de relatos de alguns alunos envolvidos, nessa pesquisa o porquê de sentirem-se inaptos quando do uso da linguagem escrita.

Tentamos, com esta pesquisa, sobretudo, buscar subsídios para trabalhar a argumentação, enquanto característica intrínseca da língua e, por sua vez, do texto escrito.

Queremos citar algumas questões norteadoras que percorrem todo o nosso trabalho, em uma tentativa de buscar resposta para problemas como:

- O que leva o aluno a bloquear seu conhecimento lingüístico na produção textual;
- Para quem o aluno escreve;

- Como habilitar o aluno para além de escrever, também convencer/persuadir seu interlocutor;
- A quem atribuir a restrita relação do aluno com sua própria linguagem, principalmente a escrita;
- Como capacitar o futuro educador para que ele possa levar seus educandos ao efetivo domínio da linguagem;

Muitos alunos não conseguem produzir um texto dissertativo por sua posição acrítica, porém o que, às vezes, os impedem de tal atitude não é somente a falta de conhecimentos sobre aquilo que deveriam escrever, mas sim o sistema através do qual “aprenderam” a fazer textos, ou seja, foi “ensinado” a eles, fragmentadamente, que há três tipos de textos (isto dentro da escola), ou seja, narração, descrição, dissertação; como que essa tripartite pudesse dar conta de abarcar todos os textos que circulam socialmente.

Vinte e oito (28) textos dissertativos escritos por alunos da 8ª fase do Curso de Letras – Licenciatura (1998) do Centro Universitário de Jaraguá do Sul constituirão o corpus dessa pesquisa, porém somente quinze (15) foram selecionados para análise.

Ao longo da disciplina (um semestre), os alunos tiveram a noção de *texto* e *discurso*, de *coesão* e *coerência*, de *operadores argumentativos*; conceitos postulados por Ducrot (1981), a fim de que os alunos pudessem ter clareza dos elementos básicos para a constituição de um texto. Durante todo esse processo de aprendizagem de tais conceitos, concomitantemente, os alunos produziram textos dissertativos, os quais apenas foram lidos e debatidos em sala de aula, com o objetivo de melhor entender o funcionamento discursivo dos Operadores Argumentativos. Foram previstos cinco temas para a produção de textos, destes os alunos deveriam escolher apenas um para que fosse entregue à professora. Os temas sugeridos foram: a) A Família na Sociedade Atual; b) O Problema do Desemprego nos Centros Urbanos; c) A Integração do Deficiente Físico na Sociedade; d) A Velhice; e) O Preconceito Racial.

Dos cinco temas sugeridos foram escolhidos pelos alunos, democraticamente, **A Família na Sociedade Atual** e **O Problema do Desemprego nos Centros Urbanos**.

Acreditamos que foram os escolhidos em virtude de esses temas serem os de maior relevância social, pois nesse fim de século estamos passando por sérias

crises quanto aos valores familiares em função de a família ter sofrido drásticas transformações desde a sua estrutura até a inversão de papéis, por exemplo, a relação homem/mulher – hoje mais de 50% das mulheres são chefes de família.

Quanto ao tema, **O Desemprego nos Centros Urbanos**, acreditamos que foi escolhido por ser um dos pontos mais nevrálgicos e sensíveis que vivenciamos nos últimos cinco anos. Dos vinte e oito (28) textos produzidos em sala de aula dez (10) trataram do tema **Família** e dezoito (18) do tema **Desemprego** – estatisticamente resultando em 35.73% e 64.28%, respectivamente.

Observa-se, portanto, que a opção pelo tema **Desemprego** evidencia a grande preocupação de todos em relação ao próprio futuro, considerando a crise econômica que tem como um dos fatores a revolução tecnológica que vertiginosamente cresce em todo o mundo, fazendo com que milhares de pessoas percam seus empregos.

Cabe ressaltar, mais uma vez, que cada aluno escreveu apenas sobre um dos temas propostos, muito embora tenha-se dado cinco temas (opções) a fim de que escolhessem o tema que melhor lhes conviesse.

Esta pesquisa restringe-se ao funcionamento dos seguintes operadores argumentativos: *pois, porque, mas, embora, porém, também, além de*.

A seleção dos operadores argumentativos foi guiada pela frequência com que apareceram no corpus. Justificamos esse critério em virtude de se fazer necessária a presença de um número significativo de ocorrências de tais operadores.

Essa dissertação constitui-se das seguintes partes:

a) Introdução: na qual apresentamos os pressupostos teóricos básicos;

b) Metodologia;

c) Capítulo I – O TEXTO E SEU FUNCIONAMENTO DISCURSIVO – cujo capítulo apresenta alguns conceitos sobre texto – desde sua microestrutura até a macroestrutura, superestrutura e base de texto, centralizando as atenções nos seguintes autores: Halliday & Hasan, Beaugrande & Dressler, Van Dijk e Koch. Também apresentamos a noção de *texto e discurso*, tentando mostrar o que alguns autores concebem ora como texto e ora como discurso; embasamo-nos em Van Dijk, Halliday & Hasan, Dressler, Orlandi e Pasquier & Dolz;

d) Capítulo II – A ARGUMENTAÇÃO ESTÁ INSCRITA NA PRÓPRIA LÍNGUA – nesse capítulo tratamos sobre o texto argumentativo, dando enfoque à

questão *persuadir x convencer*. Os autores que centralizaram nossa atenção foram Geraldí, Vogt, Guimarães e, principalmente, Perelman & Olbrechts-Tyteca; nesse capítulo também mostraremos o panorama atual do ensino do texto dissertativo na escola e como se comportam os professores em relação à pluralização ou particularização da pessoa do discurso no texto dissertativo; aqui trabalharemos com Vygotsky (1987) sobre as relações de generalidade;

e) Capítulo III – A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES ARGUMENTATIVAS NOS TEXTOS – falaremos sobre Marcas Lingüísticas da Argumentação, na perspectiva da Semântica Argumentativa postulada por Ducrot; nesse capítulo os autores de maior relevância são Vogt, Guimarães, Koch, Anscombre e Ducrot; trabalharemos com as teorias deste último quando da relação dos operadores argumentativos. Nesse capítulo enfocaremos os operadores que estejam exercendo função argumentativa; tais funções é que constituem o ponto chave desse trabalho;

f) CAPÍTULO IV - CATEGORIAS A SEREM UTILIZADAS NA ANÁLISE DO CORPUS – este capítulo contém as análises feitas sobre os textos (dissertativos) produzidos pelos alunos, ou seja, nessa análise os operadores argumentativos apresentados são: *pois; mas, embora, porque, porém; também, além de*. Utilizaremos os conceitos de Ducrot sobre os operadores argumentativos – Argumentação por Autoridade (Autoridade Polifônica e Arrazoador por Autoridade).

g) Conclusão;

h) Referências Bibliográficas;

i) Anexos.

Trabalhando com textos efetivamente em circulação social, levando em conta as situações de produção e sua articulação com os gêneros, além das particularidades destes, queremos desenvolver um trabalho crítico em relação ao texto dissertativo, pois objetivamos mostrar que é bastante possível sairmos desse lugar-comum em termos de produção textual, ou seja, que ao produzir um texto nosso aluno possa fazer valer sua voz e mostrar-se como sujeito da sua história, não sendo apenas mero espectador da aula “dada” pelo professor. O nosso aluno pode, e tem todas as condições de ao produzir um texto, seja dissertativo ou não, ter atitude crítica e, sobretudo, reflexiva em relação àquilo que está escrevendo.

Também temos a intenção de alertar os docentes que atuam nos vários níveis de Ensino, desde o Ensino Fundamental até o Ensino de 3º grau, que o ato de escrever não é algo que possa ser estudado em dado momento, ou seja, se a

argumentação está inscrita na própria língua, então por que ensinar a tripartite narração, descrição e dissertação, em momentos diferenciados?

Pretendemos, também, identificar como os acadêmicos da última fase do Curso de Letras-Licenciatura (1998) do Centro Universitário de Jaraguá do Sul constroem seus enunciados frente a um tema, através de operadores argumentativos, quais sejam:

- a) os que introduzem uma justificativa ou explicação sobre o enunciado anterior, tais como: *pois; porque;*
- b) operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias, tais como: *mas, porém, embora;*
- c) operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, tais como: *também, além de;*

Queremos, através desta pesquisa, poder, de alguma forma, contribuir para o aprimoramento do ensino de língua materna, principalmente em relação à produção textual.

# **CAPÍTULO I O TEXTO E SEU FUNCIONAMENTO DISCURSIVO**

## **1.1 DA FRASE AO TEXTO**

O trabalho que aqui iniciamos tem como pressuposto o texto, que se define por microestrutura, macroestrutura, superestrutura e base de texto, segundo Van Dijk (1983). A microestrutura é vista como a seqüência dos enunciados do texto. A macroestrutura é construída cognitivamente pelo processamento das informações enunciadas. Nesse sentido, compreende a produção de sentidos específicos que serão cancelados, transformados e generalizados até se hierarquizar pela construção do sentido mais global do texto. A superestrutura é concebida, como em sintaxe, por categorias de texto e por regras de ordenação, formalizando esquemas textuais específicos, isto é, uma convenção estabelecida pelo grupo, a fim de formalizar um tipo de discurso em texto. A base de texto é a estrutura semântica do discurso, que reconstrói por representações específicas do autor a referência do texto; requer, portanto, a manutenção temática e a progressão semântica. Conforme Van Dijk (1983), o texto se organiza por uma base explícita e uma implícita. Na base explícita, o autor revela aquilo que considera que o interlocutor não saiba; na base implícita, cancela tudo o que supõe que o interlocutor já sabia ou que não pretende revelar.

Portanto, sendo o texto resultante de um processo de interação entre indivíduos – um autor e um leitor – em uma situação definida, que gravita em torno de um assunto único, deve garantir a unidade temática. Desses quatro elementos: autor, leitor, assunto e situação, dois se colocam em primeiro plano no texto argumentativo – o autor e o leitor. Nesse tipo de texto, o autor procura influenciar o seu leitor, pretende fazer com que ele altere sua maneira de pensar e de agir, procura persuadi-lo a aderir a um determinado ponto de vista.

## 1.2 O TEXTO - UM JOGO

Queremos, aqui, mostrar ao leitor a trajetória teórica do texto desde a origem da Lingüística do Texto até nossos dias. De acordo com Koch (1998, p.21) o texto foi visto de diferentes formas, foi concebido como:

- a) *unidade lingüística (do sistema) superior à frase;*
- b) *sucessão ou combinação de frases;*
- c) *cadeira de pronominalizações ininterruptas;*
- d) *cadeia de isotopias;*
- e) *complexo de proposições semânticas.*

Na verdade o texto deixou de ser visto somente com um produto pronto e acabado; passou a ser olhado como processo de nossas atividades comunicativas, ou seja, e resultado das nossas ações no intuito de alcançarmos um fim social.

Para Van Dijk (1983) o texto é definido como uma unidade significativa que estabelece uma interação comunicativa (discursividade). Van Dijk tenta demonstrar que a análise de um texto não é redutível a uma análise frasal; já que o falante pode produzir/interpretar um número infinito de discursos diferentes, sua competência é necessariamente textual. Ainda diz que:

*... é improvável que um texto seja simplesmente uma sequência de frases; já que a frase é uma parte do texto e que o texto é o objeto legítimo da lingüística, toda descrição de frases deve ser integrada numa descrição de textos.*

## 1.3 TEXTO E DISCURSO: O MESMO SENTIDO?

Texto e discurso, às vezes, são termos usados como sinônimos; outras, com sentido diferente, atendo-se a uns poucos teóricos e tendo-se como balizador o elemento cultural, têm-se posicionamentos controvertidos, isto em função de em algumas línguas, como em alemão e em holandês, só existir o termo *texto*, a partir do qual se criaram as denominações “gramática do texto” e “lingüística de texto”, mesmo porque o inglês, a par do termo discurso, possui também o termo *texto*, embora mais usado para referir-se ao discurso escrito. Essa ambigüidade, que

ocorre em todas as línguas românicas, é que levou ao estabelecimento de dois termos técnicos diferentes.

Segundo Koch (1983, p.7):

*... texto designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano e, em se tratando de linguagem verbal temos o discurso, atividade comunicativa de um sujeito numa situação de comunicação, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor e o evento de sua enunciação.*

Para Van Dijk (1983) o discurso é algo que pode ser observado, ou seja, pode ser interpretado quando se vê ou quando se ouve uma enunciação. Já o texto constitui a unidade teoricamente reconstituída a partir do discurso.

Halliday (1970), em seu artigo “Language Structure and Language Function”, (apud John Lyons, 1970) diz que há duas estruturas na língua que intervêm na construção do texto: a *temática* – em que desempenham papel principal o *tópico* (ou *tema*) e o *comentário* (ou *rema*) – e a *informacional* – na qual distingue o *dado do novo* -, sendo ambas de natureza claramente discursiva. Tal função textual foi objeto de estudo de Halliday e Hasan (1976, p. 38), que definem o texto como

*uma realização verbal entendida como uma organização de sentido, que tem o valor de uma mensagem completa e válida num contexto dado. Assim, o texto é unidade de língua em uso, unidade semântica (...) não de forma e sim de significado. Ele não consiste em uma simples soma de períodos ou orações, mas é realizado por seu intermédio.*

Em relação à estrutura temática, tem-se o *tópico* ou *tema* e o *comentário* ou *rema*. Entende-se por *tópico/tema* uma unidade semântica que contém o conhecimento partilhado, ou seja, informações conhecidas entre os parceiros no momento da comunicação. Por *comentário/rema*, entende-se a introdução de informações novas anteriormente citadas no *tópico/tema*.

Já na estrutura informacional, ressaltam-se o *dado* e o *novo*. Ambos, *dado/novo*, são elementos textuais que conduzem ao conhecimento partilhado. A informação “*dada*” é o já-dito, e a “*nova*” é tudo o que for introduzido a partir do “*dado*”. Portanto, para que um texto seja coerente, é preciso que haja um equilíbrio entre informação *dada* e informação *nova*.



Dressler (apud Koch, 1988) define o texto como uma enunciação lingüística em consonância com as regras gramaticais de uma determinada língua, retidas como lingüisticamente completas face às intenções dos interlocutores. Portanto, o texto nada mais é do que o signo lingüístico primário, unidade fundamental da língua. Isso leva a crer que o homem fala e escreve por meio de textos. E, ainda, diz que na produção de um texto deve-se, primeiramente, estudar o tema. Isso porque o emissor, antes de escrever, possui um programa semântico, mesmo que rudimentar. Sabe o que falar, como vai começar, só que não sabe como vai terminar, pois mudanças podem ocorrer no meio do percurso. Assim, o tema torna-se o núcleo da base semântica de um texto ou de um fragmento de texto.

O autor examina também os meios de coesão semântica re-escritos como recorrência e paráfrase, correferência, anáfora, inclusão lógica e implicação, e, contigüidade semântica, entre outros.

Afirma, também, que se pode observar no texto a atitude comunicativa e vai mais além, citando ainda o aspecto verbal denotador do "mundo comentado" e do "mundo narrado". Na verdade, pode ser entendido como texto toda fala ou escrita que traga um significado.

Geralmente o texto é mal amado e criticado, pois, normalmente, observa-se no aluno uma certa aversão pela produção textual, ou seja, ele não consegue produzir seus próprios textos; sente-se incapaz. Tal problemática reside na concepção que é passada e repassada em sala de aula em relação à produção escrita.

E aí fica o questionamento: se o aluno não sabe o que é um texto ou ainda o que se espera que ele produza, como pode ele chegar a um resultado "satisfatório"?

Pensamos para falar e falamos para pensar. A linguagem é inseparável do pensamento e da história concreta dos nossos dias. Da vida com os outros. Da participação com o mundo. Das comunicações com que fazemos a existência.

O que fazer para descobrir, despertar, desenvolver a capacidade de linguagem dos nosso educandos? Como conquistar uma expressão mais lúcida e mais criadora? Como fazer os textos que queremos e de que precisamos? Assim como em relação ao falar e ao pensar, escrever se aprende fazendo, escrevendo.

Concordo com as palavras de Geraldi (1984. p.38) ao dizer que:

*Numa sociedade, como a brasileira, que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isolando-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação .*

São muitas as questões que envolvem o bom desempenho do aluno ao compor textos e às quais o professor não pode ficar alheio. Então, faz-se necessário refletirmos sobre quem é o professor. Importante é o que nos diz Werneck (1995, p.28) sobre o que é ser professor:

*... é viver as perplexidades das mutações, conviver harmoniosamente com angústias e incertezas, mas ter a capacidade de se renovar a cada instante, no sentido de levar ao aluno, ao filho ou amigo, a segurança, a fé, a confiança, formas éticas de independência e liberdade .*

A prática da produção de textos tem-se constituído em decepção tanto para professores como para alunos porque tem fugido totalmente ao sentido do uso da língua.

Orlandi (1996, p.61), em relação a texto e discurso, nos diz que *texto e discurso se equivalem*, entretanto em níveis conceptuais diferentes: discurso é conceito teórico e metodológico e texto é conceito analítico. Por isso, é possível tratar um texto sob outros aspectos que não o discurso e aí texto e discurso se distinguem (conforme Gramática de Texto).

Koch (1983), ao se posicionar em relação ao texto, diz tratar-se, pois, de uma *unidade de sentido*, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza pela coerência e pela coesão, conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto.

A partir dos conceitos sobre texto e discurso vistos até aqui, assumimos a linha teórica de Koch em relação a **texto e discurso**, isto, posição de que *o texto só será texto se for uma unidade de sentido; e o discurso se for uma manifestação do próprio texto*. Porém, na escola, muitas vezes, não é assim que o texto é concebido, isto é, o professor, além de tratar o texto meramente como um produto acabado, não “consegue” trabalhar nem o discurso e nem mesmo o texto como um contínuo significativo.

Elencaremos, agora, alguns preceitos negativos levantados por Pasquier e Dolz (1996). Mostraremos uma lista de dez aspectos que postulam diferentes ações didáticas, as quais se baseiam em pressupostos equivocados em relação ao ensino da língua materna, principalmente no tocante à produção textual:

- **Indiferenciação Textual**

Os textos são apresentados aos alunos sem que se leve em conta diferenciações quanto às condições de produção, gêneros, estruturas textuais e outras características lingüísticas como anáforas, conectivos e dêiticos.

- **Simplificação dos textos nos primeiros anos de escolaridade**

Na maior parte das vezes, os textos, mais que simplificados, são escritos para crianças apenas com o objetivo de facilitar-lhes a decodificação. Assim, os livros didáticos e, até mesmo, os livros paradidáticos portam narrativas enfadonhas, nas quais se usam poucos grupos silábicos, o que resulta em um "texto escolar" no pior sentido possível.

- **Progressão Linear**

Aos poucos, os textos vão se complexificando, no sentido de trazerem sílabas mais "complexas" e de serem de maior extensão. É comum também o trabalho com vocabulário, o que sinaliza a preocupação com a compreensão do significado literal do léxico, para que um sentido seja garantido.

- **Aprendizagem Aditiva**

Outra característica do ensino de leitura e escrita na escola é o trabalho com textos de um mesmo gênero para cada série. Não seria exagero dizer que a escola trabalha, em Língua Portuguesa, essencialmente e sistematicamente, apenas, com pequenas narrativas.

- **Ensino Descontínuo**

Se, em determinado ano, um ou outro gênero de texto aparece na sala de aula e é tomado como objeto de estudo, seu encaminhamento não é pensado de forma a que se articule em um projeto pedagógico, mas, sim, em uma prática fragmentada, que ganhou espaço nos anos 70, quando se trocou o ensino tradicional pelo apelo ao emergente.

- **Pseudo-textos para o consumo escolar**

Mesmo pensando a escola como o lugar onde se forjam situações e relações sociais justamente para aprender a lidar com elas, não é plausível que se produzam textos que nada têm a ver com a realidade social do aluno. Textos como o famoso "Ivo viu a uva" continuam sendo produzidos com roupagem moderna e inviabilizando um ensino significativo.

- **Ênfase nos aspectos normativos**

A produção de texto parece visar apenas ao objetivo do emprego de regras gramaticais e ortográficas. Como diz Geraldi (1996), o texto entra na sala de aula para o ensino da gramática (aspecto supervalorizado no ensino da língua), da leitura vozeada, como modelo para as produções escritas dos alunos e com o objetivo de fixar sentidos.

- **Método transmissivo frontal**

O professor diz, dita quais as normas de um texto. Ao corrigi-lo ou criticá-lo não parece muito preocupado em negociar com o aluno uma forma mais adequada para a melhoria do mesmo, tendo em vista uma construção progressiva, por parte do aluno, dos aspectos textuais relacionados às diferentes situações de comunicação.

- **O professor é o portador do sentido correto**

O professor tem o saber absoluto. A partir de um discurso que se pretende monológico e monossêmico, professores, representantes do saber, vão, paulatinamente, destituindo o aluno de seu papel ativo na construção de conhecimento. O conflito inerente à trama discursiva, reveladora de um número sem fim de vozes, é como que apagado pela hegemonia imposta pelo discurso autoritário. Não se permite, em geral, a pluralidade de sentidos como forma de se constituir um outro possível sentido que circule entre os interlocutores que integram a sala de aula – professor e alunos. Assim, há uma forte tendência à univocidade dos sentidos de um texto, sempre na direção daquilo que é compreendido pelo professor. A monossemia limita a compreensão das possibilidades de sentidos e o resultado desse tipo de prática induz à compreensão de que os textos têm apenas um sentido, que emana dele próprio. Em outras palavras,

*A metodologia (tradicional) também é vista como imutável e unilateral, garantindo a naturalidade da autoridade do professor, sendo que o aprendiz é visto como ser abstrato, desprovido de um caráter social, vontades e voz próprias. Essa visão aborda a sala de aula como um lugar neutro, objetivo e harmonioso (Souza, apud Coracini, 1995).*

- **Ausência de um ensino sistemático**

Ainda é incomum encontrar, na nossa realidade, livros didáticos com programações ou seqüências que possibilitem uma ação pedagógica que leve em consideração os diferentes gêneros do discurso; como exceção a isso temos o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de Santa Catarina da Rede Estadual de Ensino (1998). Assim, há poucas possibilidades para que o professor, tendo em vista a ZPD (Zona Proximal de Desenvolvimento – conceito introduzido por Vygotsky) de seus alunos, possa adaptar as atividades de forma adequada ao contexto particular de sua sala de aula.

Em relação à ausência de um ensino sistemático compartilhamos com Vygotsky a idéia de que a construção da linguagem se dá do social para o individual; e Bakhtin (1997) compreende que o aspecto dialógico da linguagem é uma característica que perdura por todo o desenvolvimento/aprendizagem. Seria na

reestruturação dos significados das palavras alheias, na intimidade que passamos a ter com elas – a ponto de usá-las em contextos diversos, com significados enriquecidos pela experiência pessoal –, que a autoria (do outro) vai se apagando, de forma que a palavra vai se configurando como própria-alheia até chegar ao status de palavra própria.

Segundo as afirmações de Bakhtin, a significação se forma na consciência a partir do encontro e da relação que se estabelece entre as diferentes vozes, isto é, a partir de uma dialogia interna.

Na esteira dessa idéia, Lotman 1988 (apud Wertsch & Smolka, 1993) desenvolveu o conceito de "dualismo funcional dos textos", o que significa que os mesmos teriam duas funções: comunicar significados adequadamente (função unívoca) e criar novos significados (função dialógica).

O que permite que um enunciado priorize essa segunda função – a dialógica – em detrimento da primeira, é o gênero do discurso. Há, então, gêneros que possibilitam, por sua dimensão mais dialógica, a construção de significados através da negociação entre as vozes que entram em contato, no acordo ou no desacordo.

Para a análise da linguagem, Bakhtin determina o enunciado como unidade básica, que se produz em contextos sociais reais e concretos, inseridos em uma dinâmica comunicativa única, em que os sentidos ganhariam contorno pelos interlocutores – sujeitos sócio-históricos dotados de consciência ideológica. Assim, o enunciado é a expressão da organização mental do produto social, elaborado por um indivíduo que se reporta a outro que, por sua vez, é co-responsável pela constituição do enunciado do primeiro. Segundo Geraldi (1996, p.33),

*... a consciência dos sujeitos forma-se neste universo de discurso e é deles que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói uma compreensão de mundo.*

A significação do discurso alheio não só é constitutiva da consciência do sujeito, da reorganização da representação social; sempre provoca novos enunciados, mesmo que não imediatos, o que indica um processo de compreensão ativa e não passiva, ou seja: para um enunciado sempre há uma resposta (atitude responsiva), em forma de um novo enunciado que concorda, que polemiza, que refuta, que contradiz.

O enunciado representa, então, um elo na cadeia comunicativa, pois só é possível entender determinado enunciado se relacionado a outros: retrospectivos e/ou prospectivos.

Nas palavras de Bakhtin (1997, p.123),

*... o próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema de língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores - emanentes dele mesmo ou de outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação [...] e ... Cada enunciado é dirigido para uma resposta e não pode escapar da profunda influência do enunciado que ele antecipa como resposta.*

O aspecto dialógico da relação entre os enunciados não se restringe à perspectiva imediata de uma conversa. A dialogia está implícita em todo enunciado, mesmo que esse esteja "dialogando" com um outro não presente e/ou distante no tempo, mesmo que seu acabamento pareça monológico, como é o caso de uma monografia de caráter científico. Todo enunciado, portanto, se constitui de outras enunciações, de outras vozes, o que lhe dá um caráter polifônico.

Se o enunciado faz parte da cadeia comunicativa, relacionando-se com outros enunciados responsivamente, pode-se afirmar que, ao enunciar, tomamos uma posição. O enunciado não é só orientado retrospectivamente, mas também prospectivamente, como dissemos acima, e, apesar de os enunciados futuros ainda não existirem na gestação enunciativa, são levados em consideração e orientam o sujeito enunciator, na medida em que este pressupõe atitudes responsivas de seus interlocutores, baseado na imagem construída sobre os mesmos. Tal imagem envolve o conhecimento que achamos que o interlocutor tem sobre o tema em questão, sua posição social e hierárquica e suas convicções políticas. O conhecimento sobre o interlocutor é um dos fatores que nos faz optar por um gênero e não por outro, assim como é responsável pelas escolhas de recursos lingüísticos possíveis no/do próprio gênero.

## 1.4 AS ESTRUTURAS TEMÁTICA E INFORMACIONAL

Voltemos, agora, à questão de Halliday sobre as duas estruturas existentes na língua que intervêm na construção do texto, ou seja, a temática (tópico/comentário – tema/rema) e a informacional (dado/novo).

Em relação à estrutura informacional, a seguir falaremos sobre informação dada e informação nova.

A estrutura informacional de um texto exige a presença de elementos dados e de elementos novos, os quais interferem na construção do sentido. É com base na informação dada que se introduz a informação nova, com o objetivo de ampliar e/ou reformular os conhecimentos já estocados a respeito deles.

A informação dada – aquela que se encontra no horizonte de consciência dos interlocutores – tem por função estabelecer os pontos de ancoragem para o aporte da informação nova.

De acordo com Koch (1998, p.25) *a concepção de texto subjaz o postulado básico de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação.*

A retomada de informação já dada no texto se faz por meio de remissão ou referência textual (conforme Koch, 1988), formando-se destarte no texto as cadeias coesivas, que têm papel importante na organização textual, contribuindo para a produção do sentido pretendido pelo produtor do texto.

A remissão se faz, freqüentemente, não a referentes textualmente expressos, mas a “conteúdos de consciência”, isto é, a referentes estocados na memória dos interlocutores, que, a partir de “pistas” encontradas na superfície textual, são (re)ativados, via inferenciação. É o que se denomina anáfora semântica ou anáfora profunda. Conforme Koch (1998),

*... as inferências constituem estratégias cognitivas extremamente poderosas, que permitem estabelecer a ponte entre o material lingüístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios e/ou partilhados dos parceiros da comunicação; em grande parte, através das inferências que se pode (re)construir os sentidos que o texto implica.*

As inferências podem ser definidas como sendo informações que são adicionadas ao texto de um escritor, que não estavam no texto original (Citelli, 1994).



Isso quer dizer que o leitor amplia o sentido do que foi escrito, estabelecendo correlações entre informações do texto. Tal procedimento é possível porque o texto bem organizado permite uma série de relações lógicas, e tais relações estabelecem a coerência com aquilo que está sendo dito.

Para analisar um texto é necessário olhar seu significado como representação de algum tipo de processo, acontecimento ou estado do mundo real. Mas o texto não é só uma representação da realidade. É também um modo de interação entre falante e ouvinte. É um modo de agir que define o significado do interpessoal, no processo de interação social.

Halliday também define contexto: é o imediato no qual o texto funciona. Explica-se assim por que certas coisas são ditas ou escritas em ocasiões particulares. Outro contexto é o de cultura. As pessoas dizem certas coisas em determinadas ocasiões e atribuem significados e valores a elas, de acordo com o meio cultural em que vivem.

A relação texto-contexto é dialética. O texto cria o contexto, assim como o contexto cria o texto. Da relação entre os dois surge o significado.

Halliday entende que todo texto tem coerência, se se mantém unido e coeso. O que vem antes fornece o contexto ao que vem depois. Ele faz cinco considerações relativamente à relação texto-contexto:

- 1. um texto é um complexo de significados referenciais, interpessoais e textuais;*
- 2. o contexto de situação e a configuração de campo, teor e modo, traços que especificam o registro do texto;*
- 3. o contexto de cultura é o quadro institucional e ideológico que dá valor ao texto e limita sua interpretação;*
- 4. o contexto intertextual é constituído pelas relações com outros textos e afirmações que são feitas a partir daí;*
- 5. o contexto intratextual é a coerência dentro do texto, incluindo a coesão lingüística que compreende as relações semânticas internas.*

Portanto, o texto não é uma simples soma de períodos e orações, mas se realiza por meio deles. Daí a textualidade manifestar-se pela coesão textual.

Os principais fatores de coesão textual compreendem a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical.

Ducrot (1976) e Vogt (1977) voltam-se ao estudo dos elementos constitutivos do texto, isto é, dos morfemas e sintagmas, ou seja, o sentido de um enunciado deve ser visto de duas formas: como função de suas combinações possíveis com outros enunciados da língua, permitindo assim a continuidade do/no discurso, e como função das relações que o enunciado estabelece com outros com o mesmo paradigma argumentativo ou ainda com outros que se voltam para o mesmo tipo de conclusão. Em síntese, preocupam-se com as relações sintagmáticas e paradigmáticas do texto.

Tal abordagem traz a perspectiva de um estudo macrossintático ou semântico-argumentativo da língua. Aliás, ressalta-se, aqui, o fato de ambos – Ducrot e Vogt – considerarem o ato de argumentar como fundamental, uma vez que a argumentatividade estaria no interior da própria língua.

Com a lingüística textual, passa-se a diferenciar, no texto, coesão de coerência.

No próximo capítulo falaremos sobre a diferença entre persuadir e convencer a partir da perspectiva de Perelman e Olbrechts-Tyteca.

## CAPÍTULO II A ARGUMENTAÇÃO ESTÁ INSCRITA NA PRÓPRIA LÍNGUA

### 2.1 O TEXTO ARGUMENTATIVO

#### 2.1.1 Persuadir x convencer

Perelman <sup>1</sup> & Olbrechts-Tyteca, na obra *Tratado da Argumentação: a nova retórica* (1996), representam o impulso dos estudos sobre a argumentação no período pós-guerra. O trabalho de Perelman integra a teoria da argumentação a uma filosofia do conhecimento e a uma filosofia da decisão e ação, pois Perelman também foi filósofo do Direito. Assim sendo, a prioridade na Nova Retórica é para o discurso jurídico da argumentação.

Na Nova Retórica há hierarquização dos tipos de discurso, principalmente em relação à linguagem do tribunal – gênero jurídico. Da Retórica Tradicional, Perelman conservou a noção de auditório a partir de uma distinção entre auditório particular e auditório universal. Com base nisso, o autor estabelece que persuadir é um ato de argumentação pelo qual se procura atingir a vontade, o sentimento do interlocutor; e convencer é buscar a razão através de procedimentos racionais. O ato de persuadir está ligado a um auditório particular, enquanto que o ato de convencer dirige-se a um auditório universal.

Perelman (1996, p.31) propõe

*...chamar persuasiva a uma argumentação que pretende valer só para um auditório particular e chamar convincente àquela que deveria obter a adesão de todo ser racional.*

No *Tratado da Argumentação*, Perelman dedicou-se à exploração de argumentos destinados a convencer e a persuadir, somente na modalidade escrita. Preocupou-se com a argumentação em uma perspectiva retórica e filosófica.

---

1 – Em relação à obra *Tratado da Argumentação: a nova retórica* de Perelman e Olbrechts-Tyteca será feita referência somente ao nome de Perelman.

Ducrot e Anscombre também tiveram como objeto de pesquisa a argumentação, porém em uma perspectiva lingüística, a argumentação considerando-se a frase, o enunciado, os enunciadores e a enunciação.

Para Anscombre e Ducrot, a frase é uma construção que serve para explicar a infinidade de enunciados; é uma entidade teórica. Já o enunciado é uma das ocorrências da frase. Segundo Ducrot o sentido de um enunciado é a descrição que faz da sua enunciação um acontecimento histórico. A enunciação representa o processo e o enunciado o produto, isso se considerarmos o duplo processo/produto.

Ao se caracterizar a linguagem humana pela argumentatividade, acreditamos na necessidade de haver um ponto comum estabelecido entre interlocutores para que o processo de comunicação se instaure, realize-se e desenvolva-se enquanto manifestação enunciativa.

Considerando a linguagem como uma das faculdades cognitivas, faz-se necessário entender que o processo de compreensão é social. Não se compreende só, compreende-se em sociedade. Está envolvida aí a afirmação apresentada por Perelman (op. cit.) de que o que é comum a muitos seres pensantes pode ser comum a todos. Cada homem crê em um conjunto de fatos, de verdades, que todo homem “normal” admite, porque é válido para todo ser racional.

Para estes autores,

*...para que haja argumentação é preciso que, num momento dado, uma participação de espíritos efetiva se realize. É preciso que se esteja de acordo, desde o começo e em princípio, com a formação desta comunidade intelectual e, em seguida, com o fato de debater em conjunto uma questão determinada. (1996, p. 32)*

Koch (1983) destaca, em relação à pressuposição e à argumentação, que *se a pressuposição, ao instituir o quadro para o desenvolvimento do discurso, garante-lhe a coerência, a argumentação, ao articular entre si os enunciados, por meio dos operadores argumentativos, estruturando, assim, o discurso enquanto texto, apresenta-se como principal fator não só de coerência, mas também de progressão, condições básicas para a existência de todo e qualquer discurso.*

Osakabe (1982) afirma que a organização argumentativa depende de imagens mútuas que se pressupõem fazer locutor e interlocutor; imagem que se pressupõem fazer locutor e interlocutor sobre o referente; atos de linguagem (marcas lingüísticas) com que o locutor realiza o enunciado.

Primeiramente trataremos da imagem que o locutor, pressupostamente, faz de seu interlocutor para iniciar o processo de negociação. Essa imagem não é *“empiricamente testável, mas uma imagem que lhe serve para a obtenção dos efeitos de sentido a que visa.”* Isso se torna mais evidente no caso do escritor. Conforme o dizer de Perelman (1996, p.35) *“...no caso do escritor, na maior parte dos casos, os leitores não podem ser descobertos com certeza.”* Daí esses autores, questões diversas, também desenvolverem os aspectos argumentativos referentes ao, assim chamado, “auditório universal”.

Assim, para o processo argumentativo, há um jogo em que o escritor, primeiramente, pressupõe a imagem que o leitor faz dele; a imagem que ele, escritor, faz do referente, e a imagem que o escritor pressupõe que o leitor faz desse mesmo referente – estabelecendo, assim, o lugar das negociações argumentativas.

Um outro ponto abordado são os atos de linguagem (marcados lingüisticamente) com que o escritor realiza o enunciado, isto é, como nos propõe Geraldi (1984, p.38) *...verificar que mecanismos lingüísticos foram postos em ação pela argumentação.*

Todo texto tem suas condições prévias de produção, e os argumentos pré-existent ao texto enunciado, pois todo processo argumentativo decorre dos dados de experiência do escritor, e ali estão inscritos sob a forma de fatos observados, de conhecimentos adquiridos, de conceitos memorizados. Daí a razão de encontrarmos os mesmos argumentos em defesa de pontos de vista opostos.

A argumentação está também estreitamente relacionada à estruturação lingüística do enunciado. Vemos, assim, a importância de se levantar as marcas lingüísticas como operadores que permitem tal estruturação.

Percebe-se, claramente, que o mecanismo lingüístico exerce a função de estabelecer certas orientações argumentativas. É claro que essas orientações não se prestam da mesma forma para todos os leitores. Mas o que importa, realmente, é como essas orientações argumentativas tecem e expandem o texto enunciado.

Para nós, o mecanismo lingüístico é estruturado textualmente por relações sintático-semânticas. O fato de se explicitar o pressuposto está em que o texto dissertativo, principalmente o de caráter informativo, de cunho científico, não tem intenção de persuadir o leitor e, sim, de convencê-lo, pois, conforme nos coloca Perelman (1996), para quem se preocupa com o resultado, persuadir é mais que convencer; para quem se preocupa com o caráter racional da adesão, convencer é

mais que persuadir. O caráter persuasivo da argumentação só se faz valer para um leitor particular, ao passo que o caráter do que é convincente vale como possível de adesão de todo ser racional. Quando o leitor é convencido, isto se dá por sua própria capacidade intelectual, o que não ocorre com a persuasão, que é sempre a interferência cega do outro.

Dessa forma, podemos dizer que o recurso argumentativo na expansão textual está diretamente relacionado à condição referencial que aí está sendo aplicada e desenvolvida, pois cada homem é um homem em sua identidade particular e cultural, e as individualidades estão em jogo no momento das negociações, em busca das generalidades.

O processo argumentativo não aparece em função, única e exclusiva, de apontar uma determinada conclusão, mas ele é intrínseco ao próprio enunciado, já que toda conceptualização humana do universo natural constitui-se em uma visão particular e arbitrária desse universo. Por isso, reconhecemos que não há textos neutros e que a argumentação é também um fenômeno típico da linguagem natural.

Nos texto dissertativo, os mecanismos argumentativos são claramente marcados e facilmente reconhecidos pela interação escritor/leitor, através dos operadores argumentativos; no entrecruzar-se dos universos de crenças e dos mundos possíveis na construção e reconstrução dos dados de experiência, pois uma primeira faceta da argumentação é seu lado lógico: argumentar exige um raciocínio consistente, coerente, com exposição organizada. Mas seria ingênuo trabalhar a argumentação observando simplesmente esse lado, uma vez que os leitores são sensíveis a motivações diversas, não só à logicidade do raciocínio. Seus valores, crenças e desejos por vezes se sobrepõem à racionalidade. Uma argumentação que apele a essas motivações é, às vezes, mais eficaz que aquela pautada pela logicidade. Assim, é interessante distinguir na argumentação, por um lado, os aspectos lógicos, o uso de estratégias argumentativas centradas na racionalidade da argumentação; por outro, há argumentos que o autor usa a partir de estratégias conversacionais, discursivas, que levam em conta o conhecimento (imagem) do leitor. É interessante que se procure apontar para a diferença entre esses dois tipos de argumentos, não com o intuito de evitar que um deles apareça nos textos, ou de se fazer observações valorativas simplesmente a propósito de um e outro, mas para que as estratégias argumentativas sejam escolhidas conscientemente.

Perelman diz que *a linguagem deve ser usada como instrumento de persuasão*. Persuadir o interlocutor exige uma argumentação coerente e coesa. Passo a passo, o produtor vai descobrindo novas funções no texto. Mais do que comunicar idéias, o locutor precisa levar o seu interlocutor a mudar de opinião, ao debate sobre o tema. É preciso mais do que convencer o interlocutor, fazer do texto um meio legítimo de defesa daquilo em que o produtor acredita. Perelman (1996), como já vimos anteriormente, estabelece uma diferença entre convencer e persuadir. Diz que a argumentação visa a provocar ou incrementar a adesão dos espíritos às teses apresentadas ao seu assentimento, ou seja, a argumentação é um ato de persuasão. Enquanto o ato de convencer se dirige unicamente à razão, fazendo uso de um raciocínio lógico e de provas objetivas, atingindo um auditório universal, o ato de persuadir procura atingir a vontade, o sentimento do interlocutor através de argumentos plausíveis ou verossímeis, dirige-se a um auditório particular, levando-o, por inferências, à adesão aos argumentos apresentados.

Argumentar é fornecer argumentos, ou seja, razões a favor ou contra uma determinada tese. Uma teoria da argumentação vem assim retomar e ao mesmo tempo renovar a retórica dos gregos e dos romanos, concebida como a arte de bem falar, ou seja, a arte de falar de modo a persuadir e a convencer, e retoma a dialética e a tópica, artes do diálogo e da controvérsia.

Em princípio, a lógica formal não se ocupa da adesão de qualquer coisa à verdade das proposições em vista; a prova é impessoal e a sua validade não depende em nada da opinião. Por outro lado, toda argumentação é pessoal; dirige-se a indivíduos em relação aos quais ela se esforça por obter a adesão, a qual é suscetível de ter uma intensidade variável.

A argumentação é necessariamente situada; para ser eficaz exige um contato entre sujeitos, pois o discurso argumentativo não é um monólogo no qual não existe qualquer preocupação em relação aos outros. Querer persuadir alguém é não partir do princípio que tudo o que se irá dizer aceite-se como a "palavra do Evangelho". Portanto, infere-se que argumentação é essencialmente comunicação, diálogo e discussão.

O fato de o objetivo da argumentação ser o de intensificar a adesão do auditório a certas teses apresentadas pelo orador traz como consequência que as técnicas argumentativas venham a se apresentar sob dois aspectos: um positivo e um negativo. O primeiro consiste no estabelecimento de uma solidariedade entre

teses que se procuram promover ou teses já admitidas pelo auditório – a isso chama-se argumentos de ligação. O segundo aspecto visa a romper a solidariedade entre as teses admitidas e as que se opõem às teses do orador – a isso chama-se ruptura dos argumentos. Para que haja a adesão do auditório o orador deve escolher as premissas do seu raciocínio bem como para a organização de seus argumentos. Há nesta escolha duas noções de argumentação: a pertinência e a força dos argumentos.

Na argumentação, como se trata de reforçar a adesão de um auditório a uma tese, a pertinência pode fazer com que os auditórios entrem em acordo em uma metodologia, que aceitem certos meios de provas e não outros, tradicionalmente desqualificados como irrelevantes. Por outro lado, a força de um argumento pode ser apreciada relativamente à regra de justiça, que pede o tratamento igual de situações semelhantes. Tanto a pertinência como a força dos argumentos apreciam-se em função de sua possível refutação. É na controvérsia que se determina a eficácia a respeito do auditório universal.

## 2.2 O TEXTO ARGUMENTATIVO - UM ENFOQUE ENUNCIATIVO-DISCURSIVO

A argumentação tem sido preocupação desde os tempos de Aristóteles, que considera a retórica como a arte de persuadir. Vários autores afirmam que o objetivo maior da argumentação é sempre assegurar a adesão do destinatário a uma tese ou conclusão. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p.47) a argumentação *é uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas pré-existent*s.

A argumentação, pois, está ligada não apenas a processos lingüísticos, mas também a processos sociais, por se desenrolar em uma situação social intermediada pela linguagem verbal. O argumentador e seu destinatário não são indivíduos isolados, mas agentes sociais, inseridos em uma rede de relações, em posições específicas em uma estrutura social (Kress, 1989). Assim, uma argumentação é considerada eficaz em um determinado contexto social, porém pode não ter o mesmo efeito se deslocada para um outro grupo social.

Em princípio, toda vez que alguém fala ou escreve está argumentando. Ao realizar atos sociais por meio da linguagem verbal, tais como dar informações ou explicações, fazer avaliações ou expressar sentimentos, o escritor espera ter a



adesão de seus interlocutores. Embora se possa dizer que exista argumentação em qualquer intercâmbio verbal, algumas manifestações de linguagem são consideradas mais argumentativas do que outras. Na linguagem escrita, essas manifestações que contêm uma força argumentativa mais acentuada são denominadas "textos argumentativos".

Como a argumentação visa à adesão daqueles aos quais ela se dirige, vê-se a estreita relação entre o ato de argumentar e a audiência. Ao dar significado ao texto, o argumentador precisa fazer a transição entre suas idéias, organizando seu discurso de acordo com o tipo de texto a ser desenvolvido e com o público que deseja atingir. Cabe ao escritor/argumentador auxiliar seu leitor a fazer as associações e formular as hipóteses necessárias para uma leitura eficaz.

Textos argumentativos, pois, são aqueles que visam à aceitação ou avaliação de certas crenças ou idéias como sendo verdadeiras ou falsas, positivas ou negativas. Frequentemente esses textos contêm relações conceituais de razão, importância, intenção, valor e oposição (Beaugrande e Dressler, 1984). A função básica desse tipo de texto é a de levar o destinatário a ter um posicionamento. Quanto melhor elaborado for o texto, quanto mais o escritor puder atingir os padrões socioculturais e cognitivos do leitor, mais convincentes poderão ser os argumentos e, conseqüentemente, mais eficaz poderá ser a argumentação. Dessa forma, um texto argumentativo terá validade conforme o efeito que produzir nos indivíduos a quem se destina.

Perelman (1996) afirmam por isso, que *a linguagem não é somente meio de comunicação, é também instrumento de ação sobre as mentes, meio de persuasão.*

Para desenvolver seus argumentos, o escritor deve utilizar recursos lingüísticos tais como relações associativas, descrições, metáforas e definições. A função desses recursos é servir de base para a argumentação e dar suporte à intenção do argumentador. Um desses recursos, que podemos considerar como um tipo de sinalização textual, são os operadores argumentativos.

Para Ducrot, do ponto de vista do alocutário, as frases, em sua maioria, contêm uma orientação argumentativa. Tais orientações possibilitam prever o potencial argumentativo presente nos enunciados pelos quais as frases se revelam. Assim, a função da frase é dizer unicamente como se proceder para acessar ao sentido dos enunciados. Portanto, a frase não deve ser entendida em seu sentido literal, mas como significação acrescida de outra coisa.

Ducrot também faz alusão à tendência dos enunciados de orientarem o receptor para determinadas conclusões em detrimento de outras, ou seja, a orientação discursiva para a qual o texto conduz. Tais instruções são veiculadas, geralmente, através de Operadores Argumentativos do tipo *ainda, aliás, também, mesmo, até ...*

O segundo tipo de instruções é dado por meio de conectivos do tipo *mas, embora, já que, logo, porque etc.*, cujo papel habitual é o de estabelecer relações entre entidades semânticas. O problema, no uso normal da língua, é justamente o de determinar quais são essas entidades, que nem sempre consistem em segmentos materiais do texto: um conector tanto pode ligar duas proposições, estabelecendo entre elas relações de inferência ou dedução, como relacionar um enunciado com a sua enunciação; pode ligar segmentos sucessivos, mas também segmentos mais ou menos afastados dentro do período ou até mesmo um parágrafo a outro texto.

Ducrot ainda postula a existência de uma dinâmica entre a língua e as utilizações que ela permite, cuja explicitação deve ser buscada, na medida do possível, nos próprios textos.

Para o autor, argumentar significa *apresentar A em favor da conclusão C, apresentar A como devendo levar o destinatário a concluir C*. Daí decorre a necessidade de incluir, na descrição semântica das frases, as indicações relativas à sua orientação argumentativa (Anscombe e Ducrot, 1976).

No Brasil, estudiosos como Vogt (1980), Guimarães (1987), Koch (1992) e outros apresentam estudos sobre operadores argumentativos, mostrando como, por exemplo, as conjunções marcam ou estabelecem a orientação argumentativa do texto e indicam o caminho que o leitor deveria seguir.

Todo texto tem, por trás de si, um produtor que procura persuadir o seu leitor (ou leitores), usando para tanto vários recursos de natureza lógica e lingüística. Chamamos "procedimentos argumentativos" a todos os recursos utilizados pelo produtor do texto com vistas a levar o leitor a crer naquilo que o texto diz e fazer aquilo que ele propõe. Abaixo serão explicitados alguns dos recursos argumentativos que fazem parte de um texto para que seja convincente ou persuasivo.

A primeira qualidade é que o texto deve ter unidade, deve tratar de um só objeto; talvez seja essa a qualidade mais importante enquanto recurso

argumentativo que um texto deva ter, senão ficará cheio de informações desencontradas, não sendo entendido por ninguém; fica-se sem saber qual é seu objeto central. O texto que fala de tudo acaba não falando de nada .

A definição de um texto argumentativo deve ser proposta a partir da sua organização formal, como sugerem teorias estruturais. Nessas convenções de ordem lingüística e planos textuais, no caso da argumentação, tese, antítese e conclusão são enfatizadas, limitando-se a compreensão das especificidades da situação de comunicação, responsáveis por diferenciações, tanto no plano textual como em relação aos elementos lingüísticos, entre os gêneros argumentativos.

## 2.3 A ESCOLA E O TEXTO DISSERTATIVO

Se tomarmos como parâmetro o modelo de dissertação previsto tradicionalmente, diríamos que os alunos ainda estão distantes do mesmo quando se utilizam dos recursos informais, e poderíamos até concluir, equivocadamente, que não estão dissertando, ainda. Porém, se entendermos que eles se utilizam de tais recursos informais na ausência dos recursos previstos pelo modelo, mudaremos de postura, e, conseqüentemente, observaremos que estão a caminho da dissertação, e isso faz parte do processo de formalização desse discurso. Ainda que a seu modo, os alunos de uma maneira geral revelam uma atitude reflexiva frente aos diferentes temas propostos, expondo as diferentes atitudes e comportamentos das pessoas em tais situações. Tal atitude, às vezes, os leva a tecerem considerações e a generalizarem o tempo todo os aspectos de cada problema. Talvez esta atitude reflexiva, revelada no uso das estratégias que buscam a generalização, já seja um passo dado muito importante rumo à formalização do texto dissertativo.

Na escrita ou na oralidade, percebe-se que os alunos utilizam-se realmente da linguagem argumentativa para definir e/ou generalizar, conforme sua intenção comunicativa. O contexto criado em sala de aula, porém, nem sempre favorece a produção de um texto dissertativo próximo ao que produzem em seu dia-a-dia. Ao percebermos que a intenção dos alunos nas diferentes situações é, sobretudo, formular reflexões, análises, argumentações, não deve nos importar, em um primeiro momento, pelo menos, se as estratégias utilizadas pertencem ou não a uma linguagem dissertativa tal como prevê o padrão.

Pensamos que podemos desmistificar a idéia de que a construção do texto dissertativo seja um processo nitidamente escolar, conforme se prega no contexto escolar.

Notamos que fora do ambiente escolar os alunos já refletem sobre as coisas em geral e, portanto, não precisam esperar pela escola para darem início ao processo de aprendizagem do "gênero" dissertativo. Do mesmo modo que a escola aproveita-se do conhecimento lingüístico que a criança/aluno traz de casa, no tocante à narrativa, para trabalhar esse gênero textual, deve também ter o mesmo procedimento para com a dissertação.

A expressão *texto dissertativo* deve ser entendida, em primeiro lugar, a partir do vocábulo *texto*, que provém do latim: *textum*, que significa "tecido, entrelaçamento". Logo, fica evidente a idéia de que o texto resulta do trabalho de tecer, de entrelaçar várias partes a fim de se obter um todo inter-relacionado. A palavra *dissertativo* está ligada ao ato de dissertar, ou seja, utilizar a linguagem com o objetivo de organizar palavras, enunciados e textos, a fim de expor idéias, desenvolver raciocínios, encadear argumentos, atingir conclusões.

Os textos dissertativos são produtos dessa atitude e participam ativamente do cotidiano falado e escrito. Circulam, por exemplo, em nossa sociedade textos dos mais diversos gêneros, tais como: anúncios, manchetes, entrevistas, boletins informativos, rótulos, reportagens. Portanto, nota-se que o texto dito dissertativo traz em si procedimento argumentativo, o qual não é característica exclusiva do texto dissertativo, mas de qualquer tipo de texto, uma vez que a argumentação é uma característica inerente à própria linguagem. Podemos dizer que para se estabelecer uma interação comunicativa fazemos uso de procedimentos argumentativos. Daí ser a argumentatividade uma característica da própria linguagem, e não de uma forma particular de texto.

Dissertar, aprioristicamente, é expressar um determinado ponto de vista, acrescido por uma fundamentação relativa a esse ponto de vista ou opinião. Em resumo, todos os textos são dissertativos, na medida em que questionam a realidade. Portanto, (ser) dissertativo não define um texto, mas dá dele apenas uma qualidade, um atributo. Isso significa que em outros aspectos os textos podem ser diferentes; em uma crônica, por exemplo, pode-se dissertar de modo narrativo e mesmo descritivo; pode-se propor uma alegoria, também. Para argumentar, então, não basta aprender uma estrutura argumentativa. O esquema argumentativo que se

"aprende" academicamente é uma triste redução da variedade de textos nos quais se pode explorar o processo argumentativo. Como então usar os inúmeros gêneros que circulam na sociedade? Haja vista na tradição escolar a argumentação ter sido associada somente ao "texto dissertativo".

## 2.4 ASPECTOS INADEQUADOS EM RELAÇÃO AO ENSINO DO TEXTO DISSERTATIVO

Por tradição, a nossa escola tem proposto para o ensino da redação a distinção entre textos *descritivos*, *narrativos* e *dissertativos*.

Sem dúvida, essa distinção está presente tanto em sala de aula quanto nos manuais didáticos, já que subjaz a qualquer programa escolar. Assim sendo, deve ter nascido de uma metodologia específica para o tratamento do texto, na escola.

Por constatação e experiência podemos afirmar que, desses tipos apresentados, o dissertativo é o privilegiadamente eleito na maioria das escolas, tanto para o exercício da redação, quanto para as formulações avaliatórias de alunos em diferentes níveis de escolaridade.

São freqüentes as observações de que o discurso pedagógico é do tipo autoritário, isto é, o referente está ausente, oculto pelo dito, e na interlocução só há um agente exclusivo, o professor. O professor **diz x** e, logo, **sabe x**, autorizando, dessa forma, o aluno a também dizer que **sabe x**, isto é, que aprendeu. O professor torna-se a autoridade que legitima o saber.

Se o referente está ausente, oculto pelo dizer, cria-se um espaço amplo para a existência da metalinguagem. E é nesse sentido que a dissertação se torna o texto eleito pela escola, já que dissertar é dizer opiniões a respeito de algo que, não estando presente, é representado pela linguagem, tornando-se, assim, uma metalinguagem na construção do objeto discursivo.

Parece-nos que, dessa forma, através da dissertação, visa-se à construção do saber científico. O professor emite opiniões, mas, ao fazê-lo, assume como sua a voz do cientista; e o conhecimento do fato é substituído pelo conhecimento de uma metalinguagem que é considerada legítima.

Cabe ao aluno repetir. Se diz o que o professor diz, sabe, aprendeu. Todavia, a realidade que vivenciamos demonstra as dificuldades existentes, ou seja, o professor diz que descrever é dizer seres; narrar é dizer ações e dissertar é dizer opiniões. O aluno repete esse “saber”, mas “não sabe fazer”. Não consegue produzir textos coerentes e coesos.

Como sabemos, a problemática maior situa-se na “dissertação”. É comum ouvirmos de nossos professores que este é o tipo de redação que têm mais dificuldade em ensinar, e, por parte do aluno, que é o mais difícil de se produzir. Observa-se o impasse na situação de ensino: a dissertação é a forma mais usada e, ao mesmo tempo, é a que mais dificuldades apresenta.

Podemos, mesmo, dizer que o professor utiliza o texto dissertativo durante suas aulas, desde as primeiras até as últimas séries. Todavia, para o aluno, prevê-se um momento certo de ensiná-la: segundo os livros didáticos, das 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries, é do Ensino Fundamental em diante, delimitando para as séries anteriores a narração e a descrição.

Assim, um outro impasse ocorre. Apesar de determinarem um certo momento para o ensino da dissertação enquanto redação escolar, esse “tipo de texto” vem sendo proposto aos alunos no discurso pedagógico tanto pela voz do professor, quanto por textos para o ensino.

Ao tratarmos da redação e da leitura, em uma breve análise, podemos dizer que na escola os “tipos de texto”, como também a dissertação, são tratados como textos fechados, produto acabado, já que são apresentados pelo esquema: *introdução, desenvolvimento e conclusão*. Tratar o texto como um produto fechado, acabado e exclusivamente linear parece-nos ser a principal causa da problemática.

Quando analisamos os materiais didáticos relacionados ao “ensino da redação”, verificamos novas dificuldades. Em geral, apresenta-se uma definição seguida de exemplos retirados do universo literário; todavia, as organizações textuais que caracterizam este “tipo de texto” não são apresentadas.

Conseqüentemente, o material didático que deveria ser um instrumento de apoio do professor torna-se um fim. Não interessa saber manipular o material didático, mas, sim, sabê-lo. O professor reproduz o livro didático que deverá ser repetido pelo aluno. Não há dificuldade em se saber dizer o que é dissertação. As dificuldades estão no produzir este “tipo de texto” que, como já o dissemos, só é diferenciado dos demais na escola.

Para tratarmos do manual didático, encontramos uma bibliografia extensa que, a cada dia, toma novas orientações, dependendo de influências de estudos lingüísticos e de reformas propostas.

Em geral, defrontamo-nos com dois tipos básicos: o manual didático que só apresenta exercícios, desvinculados de teorias explícitas, e o que, de alguma forma, apresenta, explicitamente, sua linha teórica.

## 2.5 POR QUE SOMENTE A PARTIR DA SÉTIMA SÉRIE TRABALHA-SE O TEXTO DISSERTATIVO?

Mudar a crença de que o aprendizado da dissertação é um processo exclusivamente escolar implica, conseqüentemente, uma mudança de postura por parte de todo o sistema de ensino. Ao pretender ensinar a dissertar só nas séries finais, quando só então a criança, supostamente, adotará uma postura de reflexão, como se ela nunca tivesse sido exposta a práticas de dissertar nas situações reais da vida, é desconsiderá-la como um sujeito ativo da linguagem. A visão mecanicista da escola precisa ceder lugar a uma visão de que o ensino/aprendizagem da dissertação é também um processo de construção. Segundo Perroni (1990), nesse processo é crucial o respeito às diferentes estratégias que o aluno já utiliza para dissertar, as quais não podem ser vistas como erros, mas como parte desse processo de construção.

Em contrapartida Kato (1987, p.25) afirma que *a narrativa é uma experiência necessária para ingressar no discurso dissertativo, uma vez que ela é o primeiro passo para a descentração e para o hipotético*. É por esta razão, então, que o gênero narrativo, no seu parecer, é tão privilegiado no início do desenvolvimento da redação. Tendo em vista a concepção da escrita enquanto uma representação do mundo, a narrativa constitui-se, para a autora, em um pré-requisito para o aprendizado da dissertação, na medida em que ela leva a criança a desenvolver a capacidade de representação simbólica, elemento fundamental para a aprendizagem da escrita.

A autora constatou também que a liberdade de criação e interpretação de histórias desenvolve a capacidade de representação simbólica, uma vez que, à

medida que amadurece, a criança passa a ver a história não como retrato do mundo como ele é, mas como poderia ser. Assim, a criança passa a conceber o mundo como a postulação de uma possibilidade e não mais como a postulação de uma certeza. Nessa perspectiva, é, então, por meio do ouvir e do reconto de histórias que a criança começa a afastar-se do contexto imediato e particular.

Em relação ao texto descritivo busca-se somente “enumerar características”, sejam elas físicas ou psíquicas, tornando-se, aparentemente, um texto, ou seja, “o ato de dizer seres e objetos”.

Portanto, como já dissemos anteriormente, a dissertação é o “tipo de texto” eleito pela escola, como se esse “tipo de texto” desse conta dos inúmeros gêneros textuais existentes em nossa sociedade. Por essa razão, a dissertação apresenta, em geral, um conjunto de dificuldades, ainda que seja tratada em espaço significativo em nossos manuais didáticos.

Em geral, os autores voltam-se para uma conceituação e uma abordagem prática das técnicas da dissertação, sem, todavia, tratá-la em nível textual, isto é, nas relações textuais que organizam a coerência do texto. Os itens desenvolvidos nos manuais didáticos dizem respeito às necessidades imediatas do aluno ao elaborar um texto dissertativo em sua linearidade. Talvez seja por isso que, em geral, nossos autores concordam que a dissertação é o “tipo de redação” que mais dificuldade apresenta, apesar de ser o mais solicitado aos alunos: na dissertação expressamos o que sabemos ou acreditamos saber a respeito de determinado assunto; externamos nossa opinião sobre o que é ou nos parece ser. Na argumentação procuramos, principalmente, formar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a razão está conosco, de que nós estamos de posse da verdade.

Essas posturas são discutíveis, pois não nos parece haver textos ingênuos, e a argumentação, portanto, está intimamente relacionada com a intenção do autor de produzir qualquer “tipo de texto”, e não um “tipo” específico.



## 2.6 ESCREVA UM TEXTO DANDO SUA OPINIÃO SOBRE "X": UMA CRÍTICA ÀS PRÁTICAS ESCOLARES EM RELAÇÃO AO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Se o objetivo do ensino da língua é instrumentalizar o aluno para que possa compreender o mundo e participar de situações comunicativas relativas às diversas esferas sociais de atividades, não há como cumpri-lo, senão tomando as situações de comunicação e produção como ponto de partida. Portanto, o "produza um texto com tais e tais características" não garante ao produtor/escritor estabelecer-se em uma posição enunciativa. Uma das consequências é a dificuldade de realização de um trabalho expressivo.

Em geral, as práticas escolares que visam a trabalhos com argumentação estabelecem comandos genéricos como "Escreva um texto dando sua opinião sobre X". Ora, para além da ausência de uma reflexão sobre a discutibilidade do tema, tais comandos não estabelecem parâmetros claros de onde os alunos podem partir e em que podem se basear, o que não permite que se utilizem dos textos argumentativos.

Pelo que temos visto nos programas escolares e nas propostas de livros didáticos, só é possível trabalhar argumentação a partir da 7ª série. Exceção a isso é a recente orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998).

Ocorre que, no caso dos textos argumentativos, poucos autores admitem seu ensino precoce, no decorrer dos ciclos iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo os que admitem a possibilidade do trabalho com esse gênero textual no início da escolarização, ainda resvalam em questões relativas à imaturidade cognitiva dos alunos, como é o caso de Golder (1996).

Um critério de que se vale a escola ao programar o texto dissertativo para as séries mais adiantadas parece advir da falsa idéia de que os alunos não têm o hábito de reflexão fora do contexto escolar, de que as crianças são incapazes de abstrair propriedades comuns a objetivos/situações diversas e discorrer sobre os mesmos na modalidade oral, conforme Perroni (1990). O pressuposto da escola é o de que a aquisição do texto dissertativo é um processo nitidamente escolar e que só ela (a escola) pode fornecer subsídios, através do aprendizado da escrita, para essa elaboração. Fora da escola, portanto, a criança só consegue falar de coisas que estão dentro do contexto imediato. A colocação de Sargentim, autor de livros

didáticos, na apresentação de Manual de “Redação para o 2º grau – Dissertação - Vol. 2”, parece justificar o motivo dessa distribuição didática que a escola faz dos gêneros textuais em séries determinadas, ao dizer que:

*A escrita, como qualquer atividade humana, exige, para ser bem executada, o domínio de algumas habilidades. Em séries anteriores, você certamente trabalhou a produção de textos narrativos, que exigiam o domínio de determinadas habilidades: criação de narrador, visão específica dos fatos, relato do mundo interior da personagem, descrição física e/ou psicológica. Ter adquirido e praticado essas habilidades constitui um requisito fundamental para a etapa que este livro apresenta: a dissertação. Para reproduzir a dissertação - uma forma de composição de escrita que lhe possibilita refletir e analisar os problemas humanos - você terá que dominar outras habilidades. Ser capaz de sintetizar, analisar, estabelecer relação lógicas, abstrair, demonstrar uma opinião. (Sargentim, 1990, p.18)*

Pode-se afirmar que, antes de iniciar o processo de alfabetização, a criança já consegue tecer comentários, explicações e formular abstrações sobre uma dada situação, fenômeno ou estado de coisas. Seria, portanto, em nosso ponto de vista, um contra-senso concordarmos com a idéia de que a criança não tem capacidade para a descentração, e um contra-senso também concordar com o pressuposto escolar de que a aquisição do texto dissertativo é um processo para o qual só a escola pode fornecer subsídios, através do desenvolvimento e da maturidade da escrita. Podemos também, tranqüilamente discordar da visão de que fora do contexto escolar a criança só consegue falar de coisas que estão dentro do contexto imediato e, nesse sentido, incapaz de abstrair propriedades comuns a objetos/situações diversas e discorrer sobre eles na modalidade oral.

Quando dizemos que a criança nessa fase é capaz, na modalidade oral, de fazer abstrações, tecer comentários, formular explicações, obviamente não estamos querendo dizer que ela já tem incorporado em sua linguagem o “modelo” da dissertação, no tocante às suas características, tal como prevê a tipologia desse texto. Mesmo não dando conta ainda de dissertar, seguindo a forma padronizada a que se “deve obedecer” na realização do texto dissertativo escrito, podemos dizer que as estratégias discursivas de que a criança “lança mão” para produzir uma dissertação revelam por si só a capacidade que ela já tem para a organização de tal ato discursivo e comprovam que ela tece considerações, concepções e que formula hipóteses em torno do discurso em questão, ou seja, ela tem as suas intuições sobre este. Tais intuições estão relacionadas com a experiência lingüística que a criança

vai adquirindo ao longo da sua vida como falante do discurso, nas mais diferentes situações reais de uso da língua. Acreditamos que, desde cedo, a criança não se depara com situações em que lhe é exigido que conte histórias, que descreva objetos, mas acreditamos que se depara com momentos em que precisa dissertar. Isso tem sua justificativa no fato de que usamos a linguagem de acordo com a nossa intenção discursiva e com a situação real de interação lingüística. Enfim, nesse sentido, estamos partindo da crença de que a aquisição da linguagem, no que diz respeito à aquisição dos gêneros textuais, se dá de forma concomitante e não de maneira estanque, segundo propostas mais conservadoras de aquisição da linguagem escrita.

Sendo assim, por que, então, privilegiar um gênero textual em detrimento de outro? A razão que nos faz entender a postura escolar em desprezar a capacidade que a criança tem em dissertar deve-se, exclusivamente, ao fato de que a escola só é capaz de reconhecer o padrão (o modelo), na medida em que se coloca como detentora do saber e, dessa forma, ela sim, é incapaz de tolerar, valorizar e aproveitar as hipóteses que a criança já faz a respeito do ato de dissertar.

Se, por outro lado, como professores de língua materna, partimos do pressuposto de que a modalidade escrita, tal como a modalidade oral, é/pode ser adquirida em um processo de interação com o outro, então, em vez de apresentarmos um “modelo pronto” de dissertação e levarmos o educando a apropriar-se deste, por meio de inúmeros exercícios enfadonhos, por que não darmos continuidade ao processo que o aluno já vem construindo, fora do contexto escolar?

## 2.7 GÊNEROS TEXTUAIS X TIPOS TEXTUAIS

Furlanetto (1998, p.1), em um artigo intitulado **Produzindo Textos: gêneros ou tipos?** aborda a distinção entre gênero discursivo e tipo textual, *pela importância que isso assume para a metodologia do ensino/aprendizagem de língua portuguesa*. A autora faz uma crítica bastante interessante sobre o trabalho de produção textual, e diz que *ainda se privilegia o trabalho de produção textual com base na tipologia tradicional, e não em gêneros historicamente constituídos, os quais circulam na sociedade imediata e mediata dos estudantes*.

Nesse artigo é feita uma reflexão sobre o porquê ou qual a utilidade de se ensinar “descrição”, “narração”, “dissertação”, ou seja, que função social e discursiva detêm tais tipos de textos; uma vez que a descrição está a serviço de, pois podemos encontrá-la em obras científicas ou literárias; a narração tanto pode aparecer em um comentário, ou seja, a intervenção do narrador; ainda a narração pode aparecer em uma história, porém ter função predominantemente argumentativa; e quanto à dissertação, por exemplo, uma resenha, ela tanto apresenta elementos descritivos como apresenta julgamentos do autor (resenhador), e então a pergunta é: nesse caso o texto é descritivo ou passa a ser argumentativo?

Segundo Maingueneau (apud Furlanetto), os gêneros podem ser manifestados através de conto, crônica, poema, crônica social, comentário e anúncio publicitário. Os tipos textuais correspondem exclusivamente aos tradicionais descrição, narração e dissertação.

Para Furlanetto, os textos, na verdade, não são puramente descritivos, narrativos ou dissertativos; são, entre outras coisas, manifestações de discursos. Tais “textos” (descrição, narração, dissertação) correspondem, simplesmente, a recortes, fragmentos de textos. Não produzimos textos tais como os acima citados – ou seja, encaixando-os em um esquema descritivo ou narrativo ou dissertativo; produzimos, sim, panfletos, cartas, artigos, resenhas, etc. Os tipos didáticos, em última análise, são recortes de um mundo discursivo rico demais para ser absorvido por esses modelos, só que a parte é tomada muitas vezes como um todo. A referida autora deixa uma indagação: qual, pois, sua utilidade didática?

Neis<sup>1</sup> (1985) diz que

*... mais difícil do que reconhecer o tipo de uma frase isolada, é, sem dúvida, reconhecer o tipo de um texto, entidade complexa e sujeita a um grande número de condições comunicacionais, e empreender uma classificação da massa de todos os textos já produzidos ou a serem produzidos.*

Por exemplo, Neis (1986), quando trata do estatuto da descrição, alerta para o fato de que a descrição não se restringe, tão-somente, como objeto literário, como com frequência vem a nossa mente, uma vez que foi assim considerada quando da nossa formação escolar. Segundo o autor tratar os temas como “precipuamente ou exclusivamente” de feitio artístico deixa de abarcar a totalidade

---

<sup>1</sup> – Neis se vê nesse impasse porque trabalha com os critérios tipológicos tradicionais.

dos textos disponíveis, e – ainda mais sério – não capacita os futuros profissionais, que terão como tarefa descrever peças, processos, experiências, enfim, os textos que circulam socialmente.

Para Neis, partir de diferentes textos pode vir a ser uma experiência enriquecedora no ensino das modalidades discursivas. A grande questão é por que não explorarmos a grande variedade de textos que fazem parte do nosso cotidiano, como a publicidade, obras e trabalhos científicos, dicionários, enciclopédias e manuais técnicos ?

Como já foi dito em outra oportunidade, hoje, já se questiona a divisão tradicional (narração, descrição, dissertação); se tal tríade é capaz de dar margem à classificação das inúmeras possibilidades em relação à expressão do aluno. Essa tríade faz parte somente de um discurso monológico, quando se poderia explorar, vantajosamente, o fator comunicativo – pragmático.

Bakhtin dizia que, se explorássemos todas as formas/funções vigentes na sociedade, com certeza teríamos escritores mais preparados; ainda citando Neis (1985), a classificação tradicional de textos tem abrangência demasiado limitada, pois não dá conta de um grande número de textos que se produzem e se lêem diariamente.

Quanto à classificação e hierarquização dos textos, esses estão ligados a uma questão de caráter metodológico, qual seja a multiplicidade da linguagem no seio da vida social, ou seja, tudo aponta para a impossibilidade de fechá-la em classificações e nada impede que saibamos que nas comunidades não circulam descrições, narrações e dissertações; essa tipologia é uma espécie de abstração incômoda, pois os livros didáticos, por uma “conveniência didática”, ou melhor dizendo, “inconveniência didática” precisam ser urgentemente repensados, pois estudar os tipos de textos separadamente nada mais é do que trabalhar apenas com recortes textuais (idealizando-os em sua estrutura e sentido) e não com textos reais.

Em nível estadual, um dos únicos documentos que aborda a questão de gêneros textuais é a Proposta Curricular de Santa Catarina da Rede Pública Estadual (1998) que, em sua orientação, estabelece como fundamental uma mudança de visão dos conteúdos, por exemplo, o trabalho efetivo com linguagem, através de gêneros variados.

Ainda contamos com outro documento, em nível nacional, o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa (1998), segundo o qual *não podemos*

*reduzir as múltiplas faces da linguagem em circulação a uma questão de descrição, narração e dissertação.*

O que se tem a fazer, pelo menos para amenizar a questão abordada, é trabalhar as formas documentais de nossa sociedade, deixando espaço ao estudo, à discussão e à produção de textos tais como: embalagens, etiquetas, rótulos, biografias.

A escola deve trabalhar com textos curtos como embalagens e etiquetas, a fim de mostrar aos educandos que há não só pessoas especializadas para escreverem determinados textos, mas também mostrar-lhes que em nosso meio social criar e recriar textos é uma atividade não só positiva mas também possível, e que, através dos gêneros textuais podemos perceber que há muito mais abertura para a discussão de questões de ordem gramatical (conforme Furlanetto, 1998).

Do que se falou até aqui sobre gêneros ou tipos textuais teve-se a intenção de mostrar que é um equívoco por parte da escola e, principalmente, na aula de “redação” pedir ao aluno que produza uma **descrição**, uma **narração** ou uma **dissertação**.

Koch & Fávero (1987, p.9) dizem que

*... qualquer tipificação só pode ser feita em termos de dominância, já que dificilmente se apresentam tipos textuais puros. Comumente combinam-se, em um mesmo texto, seqüências narrativas, descritivas, expositivas, mais ou menos extensas e homogêneas.*

Porém, Furlanetto diz que, na verdade, não se está tipificando textos, mas seqüências textuais (tipos mais abrangentes do discurso). Guimarães (apud Furlanetto, 1996) faz referência a uma tipologia de texto articulada a uma tipologia do discurso, visto que cada texto tem uma configuração resultante da correlação entre elementos de sua construção e suas condições de produção, o que confere a ele uma característica de gênero.

Van Dijk faz referência a um gênero de discurso e vincula a superestrutura a gênero, não a tipo. Os tipos não se atualizam nos gêneros, eles são construção teórica a partir de ocorrências nos gêneros; os tipos correspondem a processos psicológicos atualizando-se em expressão lingüística, “atravessam” os gêneros.

Ainda em relação a gênero discursivo e tipo textual, para Maingueneau são gêneros os suportes de formulação textual, a exemplo de panfletos, manifestos,

artigos. O importante é que o autor (do texto) se manifesta a partir de uma posição, ou seja, como participante de uma comunidade discursiva.

O autor estabelece ainda relação entre macroatos de linguagem e gêneros de discurso; o gênero é reconhecido através de comportamentos sociais. Em relação aos gêneros do discurso considera importante a caracterização de um sujeito genérico (o sujeito se localiza em função de lugares enunciativos possíveis – seus discursos são amostras de um gênero discursivo).

O texto faz parte de um conjunto discursivo pela correlação entre elementos de sua organização às condições de produção, isto é, a organização do texto deve ser pensada em termos de constituição de sentidos.

## 2.8 PLURALIZAÇÃO X PARTICULARIZAÇÃO DA PESSOA DO DISCURSO

Independentemente do gênero textual pelo qual optamos, podemos, dependendo da nossa intenção, generalizar ou particularizar a pessoa do discurso.

Essa capacidade de generalizar, segundo Vygotsky (1987), significa a consciência de que a construção de um conceito insere-se em um sistema de relações de generalidade, em que se pressupõe uma hierarquia de conceitos de níveis diferentes de generalidade. Para ele, buscar sentido (significado) em processos, em atos constitui uma forma de nos tornarmos conscientes desses e até mesmo uma forma de dominá-los. Assim, a generalização constitui um passo para que a criança submeta um conceito ao seu controle intelectual e voluntário, sem a memorização mecânica dele.

Assim, generalizar, em outras palavras, é uma tarefa que exige uma postura reflexiva por parte do sujeito. Na verdade, a generalização exerce papel importante na constituição de textos, porque é este aspecto que dá origem ao tom da reflexão, pelas razões seguintes: (a) não se espera que o locutor obrigatoriamente assuma a responsabilidade pelo que declara, e (b) procura-se dar conta dos traços essenciais do objeto tratado.

A generalidade do sujeito locutor no texto pode ser obtida pelo uso do pronome pessoal “se” referente à terceira pessoa do singular, pela flexão da primeira pessoa do plural “nós”, por “a gente”, por “a pessoa”, que constituem formas de se indeterminar, ou ainda, de não se identificar indivíduos ou conjunto de indivíduos,

uma vez que são formas que não possuem uma referência específica. Ao lado dessas, pode constar o uso de outras formas de expressão para indeterminar o sujeito e, conseqüentemente, obter a generalização, como “você”, “indivíduo”, “todo mundo”, “a sociedade”, “a turma”, “o ser humano”, “a senhora”, “o homem”, dentre outras que conseguimos detectar no cotidiano.

Porém, é importante salientarmos que, equivocadamente, a escola apregoa que os textos não podem/não devem ser escritos na primeira pessoa do singular para não particularizar o ponto de vista do emissor (falante/autor), condenando assim toda ocorrência do tipo: “*na minha opinião*”, “*para mim*”, “*eu acho*” e “*a meu ver*”.

Não será mesmo um equívoco da escola achar que a mera utilização de expressões que pessoalizam as opiniões do autor do texto já é um indício de que está deixando de formular uma generalização e, conseqüentemente, descaracterizando o texto? Será que ao introduzirmos tais expressões estaremos sempre fazendo isto para “validar” (fazer valer) nosso ponto de vista como nos atesta Barbosa? (1994) Ou será que, às vezes, nós o fazemos por razões que estão intimamente relacionadas com a intenção e o efeito discursivo que planejamos para o nosso texto e, conseqüentemente, com o compromisso que assumimos dentro do mesmo? Essas, então, não seriam razões especiais e justas?

Se, por um lado, é verdade que ao **pluralizarmos** a primeira pessoa estamos, como afirma Barbosa, transformando nosso leitor em uma espécie de co-autor, a fim de persuadi-lo de que nossas opiniões são convincentes, por outro lado não pode ser menos verdade que a **particularização** do nosso ponto de vista também seja uma forma de estarmos tentando persuadir o nosso leitor e convencê-lo de que são verdadeiras nossas opiniões e de que temos razões para proferi-las. A fim de darmos maior credibilidade para as nossas opiniões, então, assumimos o que falamos, envolvendo-nos explicitamente através de expressões lingüísticas que melhor manifestem a nossa subjetividade.

Nesse sentido, a inserção de tais expressões funcionaria, na verdade, como uma espécie de garantia de nossa fala, as quais contribuem para o efeito argumentativo que desejamos. Além do mais, essas considerações se fundamentam na idéia de que a linguagem é a expressão e a materialização do sujeito. Nas palavras de Benveniste (1976, p.287) a linguagem “*é tão profundamente marcada pela expressão da subjetividade que nós nos perguntamos se, construída de outro*



*modo, poderia ainda funcionar e chamar-se linguagem.*” Cabe ressaltar que há muitas formas de descrever, dependendo do gênero utilizado, por exemplo, em manuais de produtos a descrição pretende-se objetiva.

Ao tecermos nossos comentários sobre qualquer tema, sempre emitimos opiniões com o objetivo de cercar o nosso interlocutor e fazê-lo “vir” até nós. Sabemos que a intenção maior de quem tece uma reflexão sobre algo e a emite é envolver o ouvinte de maneira a atraí-lo e persuadi-lo de que a sua reflexão é a correta e pauta-se em maior grau de aceitabilidade. Nada mais natural, então, que o emissor, ao expressar a sua opinião, o faça também por meio do uso de construções que envolvem a primeira pessoa do singular do discurso. Em resumo, parece-nos que, na verdade, temos de ver essa atitude como algo possível dentro dos textos e não como algo abominável em função de um modelo tradicionalmente imposto.

É bem verdade ser comum encontrarmos em textos de nossos alunos (inclusive de 3º grau) o uso abusivo das expressões em questão, destituídas de valor discursivo e argumentativo. E aí qual nossa postura?

Perguntaríamos, então: podemos simplesmente tachar de errada tal inserção e sugerir ao aluno que, ao invés de usar os pronomes pessoais referentes à primeira pessoa do singular, use expressões mais genéricas? Será que o exercício de mera substituição, como se tem proposto nos manuais de redação, por si só resolverá a questão da falta de generalização e garantirá ao texto maior credibilidade?

De nosso ponto de vista, não é o simples uso, por exemplo, do “eu acho”/“eu penso” que descaracteriza o texto, e, sim, a falta de uma atitude reflexiva que enfraquece o texto e o deixa vago.

Apesar de as redações serem, geralmente, “certinhas” e “arrumadinhas”, verifica-se a ausência de uma atitude reflexiva por parte do sujeito que escreve, o que torna os textos fracos do ponto de vista da eficiência pragmática.

Em vez da esperada progressão das idéias, a qual é necessária no ato da reflexão e que é fundamental para a estrutura argumentativa de um texto, observamos que os textos escolares, em geral, pecam pela fragilidade de raciocínios, pois são circulares e repetitivos. Conforme vários pesquisadores já têm evidenciado, o texto não é visto pelo aluno como um espaço em que ele tem algo a dizer a um dado interlocutor, mas, sim, como um espaço em que ele deve lançar mão de determinadas estratégias que o ajudem a preenchê-lo no cumprimento

meramente formal de uma atividade escolar. Devemos condenar o uso do “eu acho”, então, nestas condições, ou seja, quando o aluno o usa sem assumir nenhum compromisso com a fala no discurso, por exemplo.

Pécora (1983) chama a atenção para a “argumentação do dever”, na qual há alguns mecanismos de escamoteação da argumentação, a qual dispensa o seu usuário de elaborar provas objetivas capazes de convencer o seu interlocutor. Tal argumentação sustenta-se basicamente na “noção do dever”, a qual faz referência a um padrão moral explícito.

Com esse tipo de argumentação que, em nome do dever, tudo pode ser supostamente aceito e não contestado pelo ouvinte e atribuindo-o a construções genéricas do tipo “a sociedade”/“a humanidade”/ “o ser humano”, espera-se uma maior aceitação possível do ouvinte, visto que se trata de algo comum a todos e de cuja aceitabilidade todos “devem” compartilhar. Ao usar tais estratégias, acreditamos que o aluno o faz no intuito de atingir um efeito genérico no discurso. Devemos lembrar que essa estratégia de composição textual contribui para que o texto caia no “chavão”, no vago e no repetitivo. Porém, é importante ressaltar que, mesmo lançando mão de uma estratégia tradicionalmente consagrada no meio escolar, o aprendiz a usa visando, intuitivamente, à generalização do discurso; e isto repercutirá não tão bem assim, ou seja, o aluno acabará usando esses “chavões” por toda a sua vida estudantil, inclusive no 3º grau.

A mistura de construções que particularizam e generalizam concomitantemente uma opinião tem uma função especial no texto, ou seja, possibilitar ao sujeito, de certa forma, a marcação de sua posição em relação às pessoas de um modo geral, quer seja para confirmar sua posição, mostrar um confronto de perspectiva, quer seja para conseguir maior adesão do interlocutor, para todos os efeitos discursivos.

## **CAPÍTULO III    RELAÇÕES ARGUMENTATIVAS NOS TEXTOS**

### **3.1 MARCAS LINGÜÍSTICAS DA ARGUMENTAÇÃO: OPERADORES ARGUMENTATIVOS**

Para Ducrot, toda língua possui em sua gramática mecanismos que permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados. Tais mecanismos denominam-se marcas lingüísticas da enunciação ou da argumentação, ou ainda são denominados modalizadores, já que têm a função de determinar o modo como aquilo que se diz é dito.

De acordo com uma abordagem tradicional temos as conjunções coordenativas e as subordinativas, que para a Gramática Normativa são fundamentalmente elementos de relação. Porém, neste trabalho, pretendemos analisar como se articulam os operadores argumentativos nos textos escritos – que fazem parte do corpus desta dissertação – pelos alunos, do ponto de vista discursivo. Pretendemos mostrar que, se de um lado a Gramática Normativa trata as conjunções, tanto as coordenativas como as subordinativas, como se fossem apenas elementos de relação, por outro lado esses mesmos elementos a Semântica Argumentativa chama de Operadores Argumentativos, os quais têm grande importância na construção do sentido de um texto, ou seja, tais palavras são as responsáveis por aspectos importantes da argumentatividade da língua.

A expressão “operadores argumentativos” foi cunhada por Ducrot, criador da Semântica Argumentativa (ou Semântica da Enunciação), para designar certos

elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para a qual apontam.

Ducrot utiliza duas noções básicas: as de *escala argumentativa* e *classe argumentativa*. Para este trabalho nos interessa a noção de classe argumentativa, cuja classe é constituída de um conjunto de enunciados que pode igualmente servir de argumento para uma mesma conclusão, que, por convenção, se denomina R.

Exemplo:

( 1) João é o melhor candidato (conclusão R)

arg. 1 - tem boa formação em Economia  
arg. 2 - tem experiência no cargo  
arg. 3 - não se envolve em negociações

**Classe Argumentativa**

(todos os argumentos têm o mesmo peso para levar o alocutário a concluir R)

Por outro lado, quando dois ou mais enunciados de uma classe se apresentam em gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão, tem-se a **escala argumentativa**.

Exemplo:

(2) A apresentação foi coroada de sucesso (conclusão R)

arg. 1 - estiveram presentes personalidades do mundo artístico

arg. 2 - estiveram presentes pessoas influentes nos meios políticos

arg. 3 - esteve presente o Presidente da República (argumento mais forte)

Costuma-se representar graficamente a escala argumentativa da seguinte forma:

R: A apresentação foi coroada de sucesso:

(arg. + forte)     $\Delta$     p'' – esteve presente o Presidente da República  
                              p' – estiveram presentes pessoas influentes nos meios políticos  
                              p – estiveram presentes personalidades do mundo artístico

Se a mesma conclusão for *negada*, invertem-se os elementos da escala:

**R: A apresentação não teve sucesso:**

(arg. + forte)    ↑    p''- não estiveram presentes personalidades do mundo artístico  
                               p'- não estiveram presentes pessoas influentes nos meios políticos  
                               p – não esteve presente o Presidente da República

Nesta pesquisa serão enfocados somente alguns Operadores Argumentativos, que segundo Ducrot assim se caracterizam:

a) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação sobre o enunciado anterior, tais como: *pois, porque*

**Exemplo:**

(1) O custo de vida continua subindo vertiginosamente; as condições de saúde do povo brasileiro são péssimas e a educação vai de mal a pior, *porque* nossos governantes não estão dando atenção às questões básicas de sobrevivência.

b) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, tais como: *também, além de*.

**Exemplos:**

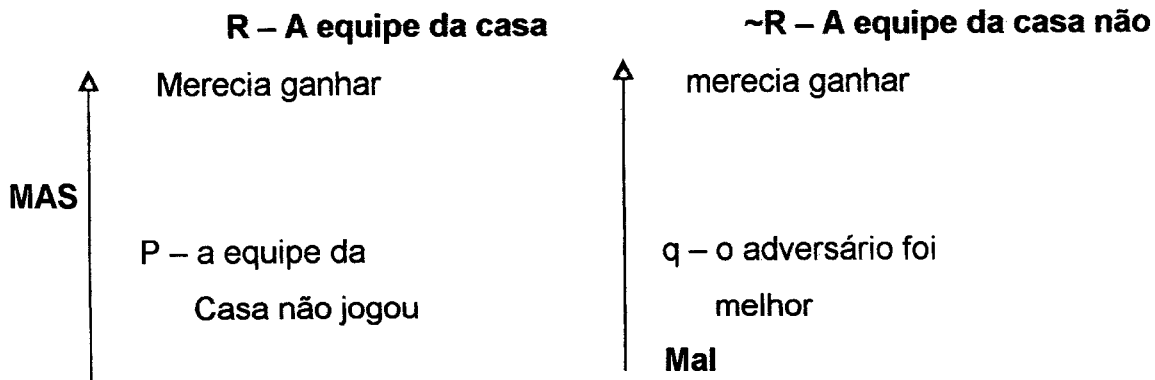
(2) João é o melhor candidato: *além de* ter boa formação em Economia tem experiência no cargo; *{e também}* não se envolve em negociações.

(2) João é o melhor candidato: *tanto* tem boa formação em Economia, *como* experiência no cargo; {*além disso,*} não se envolve em negociatas.

c) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: *mas, porém, embora*. MAS é o operador argumentativo por excelência, segundo Ducrot.

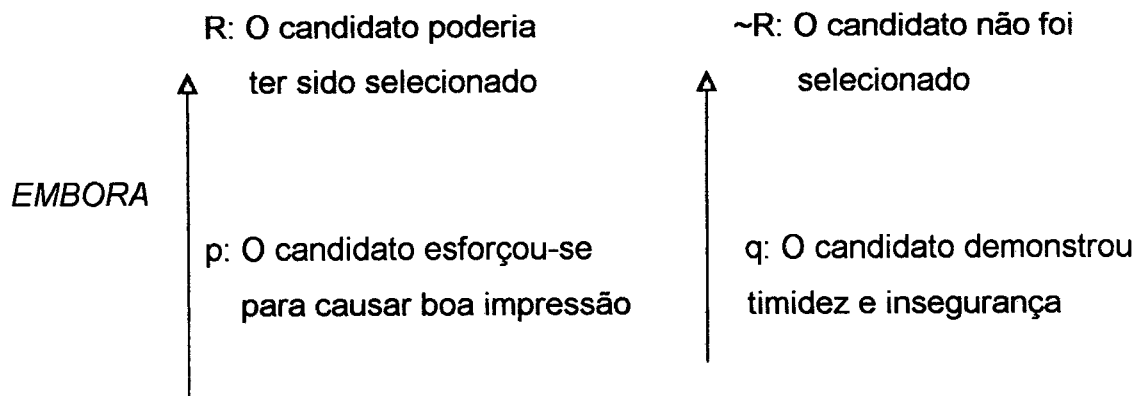
**Exemplos:**

(3) A equipe da casa não jogou mal, *mas* o adversário foi melhor e mereceu ganhar o jogo.



Exemplo:

(4) *Embora* o candidato se tivesse esforçado para causar boa impressão, sua timidez e insegurança fizeram com que não fosse selecionado.



Os operadores MAS e EMBORA têm funcionamento semelhante: eles opõem argumentos enunciados de perspectivas diferentes, que orientam, portanto, para conclusões contrárias. A diferença diz respeito à estratégia argumentativa utilizada pelo locutor.

No caso do MAS, Guimarães (1987) diz haver a “estratégia do suspense”, isto é, faz com que venha à mente do interlocutor a conclusão R, para depois introduzir o argumento que irá levar à conclusão ~R. No caso do EMBORA, o locutor utiliza a “estratégia de antecipação”, ou seja, anuncia que o argumento introduzido pelo EMBORA vai ser anulado.

Quando se diz **embora B, A**, antecipa-se ao interlocutor que se irá apresentar um argumento possível a favor de uma conclusão R, mas que este será anulado

pela introdução de um argumento decisivo a favor de **não – R**. Ao se inverter essa posição dos argumentos, obtendo-se **A, embora B**, essa antecipação já não ocorre, pois **A** é o argumento que deverá permanecer, já que o **embora** sempre nega argumentativamente o enunciado em que aparece.

A estratégia do **mas** é, pois, a de frustrar uma expectativa que se criou no destinatário, ao passo que a do **embora** é a de manter a expectativa, quando o enunciado introduzido por **embora** vem posposto; no caso de vir anteposto, anuncia-se antecipadamente que o argumento seguinte é que prevalecerá.

É importante ressaltar que todos esses operadores argumentativos citados fazem parte da gramática da língua, e, infelizmente, trata-se de elementos que têm merecido pouca atenção nos livros didáticos e nas aulas de Língua Portuguesa, já que pertencem às classes gramaticais invariáveis (advérbios, preposições, conjunções, locuções adverbiais, prepositivas, conjuntivas). Por outro lado, as conjunções são responsáveis, em grande parte, pela força argumentativa dos textos. Os operadores argumentativos têm grande importância na construção do sentido, responsáveis que são pela orientação argumentativa do texto.

### 3.2 QUANTO ÀS ESCALAS ARGUMENTATIVAS

Um aspecto importante que está presente no corpo teórico da Semântica Argumentativa é que as relações argumentativas não são absolutas, ou seja, um argumento não é uma prova para algo, mas uma razão que é dada ao interlocutor para aceitar uma conclusão. Há entre os argumentos uma relação de menor e maior força para uma certa conclusão.

Uma *classe argumentativa* é formada por enunciados que levam a uma mesma conclusão e uma *escala argumentativa* é uma classe argumentativa ordenada pela força menor e maior dos enunciados. Portanto, se **p** e **p'** são argumentos para uma conclusão **R**, **p'** é sempre mais forte que **p**:



Para Ducrot (1976), o que se inclui nessas escalas não são enunciados que em uma dada circunstância podem servir de argumento para uma conclusão; os enunciados pertencem a uma escala argumentativa quando trazem uma marca da língua; quando a relação de argumentação está na língua.

O autor citado diz que argumentar para C (uma conclusão) através de A (empregar A em favor da conclusão C) é apresentar A como devendo levar o destinatário a concluir C; dar A como uma razão para crer em C. Essa concepção de argumentação é considerada como constitutiva dos enunciados e não deriva de seu uso.

Segundo Bakhtin (1992) a interação do homem na sociedade dá-se através da língua, fundamentalmente pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor, e, por meio do discurso, tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. Portanto, **ao ato de argumentar sempre subjaz uma ideologia**. A neutralidade é apenas um mito; não há nem textos nem discurso neutros, “ingênuos”, diz Bakhtin.

### 3.3 QUANTO ÀS RELAÇÕES DISCURSIVAS, PRAGMÁTICAS E ARGUMENTATIVAS

As relações do tipo discursivo, vistas sob o enfoque da enunciação, podem denominar-se, também, de pragmáticas, argumentativas, retóricas ou ideológicas, as quais são responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por meio de encadeamentos sucessivos; esse encadeamento dá-se por meio de **operadores argumentativos** (ou operadores do discurso).

Ducrot ressalta que os períodos formados por enunciados ligados através de operadores argumentativos apresentam as seguintes características:

1. O emprego desses períodos equivale à realização de duas enunciações sucessivas, ou seja, dois atos de linguagem diferentes;
2. O que se afirma não é a relação existente entre o conteúdo de dois enunciados, mas sim cada um deles, introduzindo-se o segundo por intermédio de sua relação com o primeiro. Por esta razão, eles poderiam ser apresentados sob forma de dois períodos (separados por dois



pontos, ponto e vírgula e ponto final) ou poderiam ser proferidos por locutores diferentes. Para verificar se se trata ou não de duas proposições, são utilizados os critérios de: alcance da pergunta, alcance da negação, encadeamento do discurso, extraposição e quantificação.

#### **a) alcance da interrogação e da negação.**

Nas frases ligadas, a interrogação e a negação incidem sobre todo o enunciado. Já os enunciados introduzidos por operadores argumentativos não podem ser objeto de uma interrogação. Quando tais interrogações ocorrem, incidem apenas sobre uma parte do período e não sobre a relação. Ex.:

- Parou de chover, pois a calçada está seca.
- Pedro veio à reunião porque a considerava importante.

#### **Interrogação:**

- ?Parou de chover? Pois a calçada está seca.
- Pedro veio à reunião porque a considerava importante?

#### **Negação:**

- ?Não parou de chover, pois a calçada está seca.
- Pedro não veio à reunião porque a considerava importante.

#### **b) encadeamento**

- Creio que [parou de chover], pois a calçada está seca.
- Creio que [Pedro veio à reunião porque a considerava importante].

#### **c) extraposição**

- ? É pois a calçada está seca que parou de chover.
- ? Somente parou de chover, pois a calçada está molhada.
- É porque a considerava importante que Pedro veio à reunião.

- Pedro somente veio à reunião porque a considerava importante.

#### d) escopo da quantificação

- As crianças entrarão logo, pois está muito frio.

Poucas

Muitas                      crianças entrarão logo, pois está muito frio.

Algumas

- As crianças entrarão para se aquecerem.

Poucas

Muitas                      crianças entrarão para se aquecerem.

Algumas

No primeiro exemplo da letra “d”, o quantificador incide somente sobre a primeira oração, enquanto no segundo exemplo incide sobre todo o enunciado.

Os operadores argumentativos encadeiam enunciados, estruturando-os em texto, isto é, constituindo um discurso.

De acordo com o emprego dos operadores argumentativos, nesse caso especificamente os OA (Operadores Argumentativos) **pois, porque, mas, embora, porém, também, além de, além disso** denotamos que a argumentação pode ser considerada como importante elemento coesivo. A argumentação, ao articular os enunciados por meio de operadores argumentativos, apresenta-se, também, como principal fator não só de coerência, mas de progressão, condições básicas da existência de todo e qualquer discurso.

Portanto, do que foi dito até aqui depreende-se a extraordinária importância das relações argumentativas ou pragmáticas: são elas que estruturam os enunciados em texto, por intermédio dos **operadores argumentativos**. Cabe à estrutura argumentativa do discurso a responsabilidade pela tessitura do texto.

### 3.4 PRODUÇÃO DE SENTIDO(S) X POLIFONIA

Segundo Koch (1998) um texto se constitui através da manifestação entre parceiros de uma atividade de comunicação lingüística, ou seja, através de fatores situacional, cognitivo, sociocultural e interacional. Na verdade, o sentido de uma situação de comunicação não está no texto, mas se constrói através dele; é isso que acaba levando os parceiros de comunicação a saber se um texto é um texto ou não.

Ainda há o que chamamos de pistas lingüísticas, as quais nos levam à produção de sentidos, ao processamento textual, ao conhecimento metacognitivo que permite tanto ao produtor do texto como ao receptor construir sentido(s) àquilo que está sendo dito – falado ou escrito.

Koch (1998) faz correlação entre o(s) sentido(s) de um texto e polifonia. Para tanto, apóia-se em Ducrot e Vogt (1979), mais especificamente neste último que define polifonia como *a incorporação que o locutor faz ao seu discurso de asserções atribuídas a outros enunciadores ou personagens discursivos – ao(s) interlocutor(es), a terceiros ou à opinião pública em geral.*

O termo Polifonia foi introduzido nas ciências da linguagem por Bahktin (1929), para caracterizar o romance de Dostoiévski. Para Bahktin, *a palavra é o produto da relação recíproca entre falante e ouvinte, emissor e receptor.*

Por outro lado, Ducrot (1980, 1984) trouxe o termo para a pragmática lingüística a fim de designar pontos de vista que se representam nos enunciados.

Para Ducrot há dois tipos de polifonia. A polifonia explícita, que se dá quando no mesmo enunciado há mais de um locutor e, portanto se faz alusões a discurso relatado, citações, referências, argumentação por autoridade. E há a polifonia em que no mesmo enunciado existe mais de um enunciador; esta torna-se mais ampla que a primeira forma polifônica.

Queremos agora relacionar o processo de produção textual à questão polifônica, uma vez que as teorias sócio-interacionais reconhecem a existência de um planejador/organizador que, através de sua relação ou inter-relação com o mundo, e sob influência de diversos fatores como, por exemplo, crenças, valores, conhecimentos de mundo e partilhado, convicções constróem seus textos, impregnando-os de uma série de marcas as quais levam-nos a concluir quais as

propriedades desse texto e que produção de sentido está conferida ao texto.

De um lado, Ducrot (1980) considera que há um locutor – L responsável que é pelo enunciado e um locutor enquanto pessoa – e, de outro, há enunciadores, os quais agem de perspectivas diferentes no interior de um enunciado. Daí, então, haver as duas possibilidades de polifonia.

Dentre as várias considerações feitas por Ducrot em relação aos casos de adesão ( $L = E1$ ), ele chama a atenção para a pressuposição, em que há dois enunciadores, um ( $E1$ ) responsável pelo pressuposto e o outro ( $E2$ ), responsável pelo conteúdo posto. Também fala sobre certos tipos de parafraseamento, em que podemos detectar a intertextualidade. Outro aspecto é a argumentação por autoridade, a qual trata de uma pluralidade de vozes, como exemplo temos os ditos populares ou do grupo ao qual pertencemos; e por fim fala da **contrajunção**, que consiste na introdução da perspectiva de um enunciador  $E1$ , o qual representa um grupo – topos – (Ducrot, 1987), ao qual se opõe o segundo enunciador, com o qual o locutor irá se identificar  $E2 = L$ . Nesse caso, entra em jogo o mecanismo da concessão, ou seja, introduz-se no próprio discurso o ponto de vista de outrem ( $E1$ ) e é dado a esse ponto de vista certa legitimidade para que depois seja apresentada uma perspectiva contrária. Como exemplo podemos citar o conectivo adversativo e/ou concessivo *Mas*.

De acordo com Ducrot é possível através de um conectivo como o *Mas* introduzir a perspectiva *que não é – ou não é apenas* – a do locutor.

Podemos, a partir do que foi comentado, dizer que no texto, do ponto de vista da construção dos sentidos, perpassa uma pluralidade de vozes de diferentes enunciadores, isto é, no texto está impregnada tanto a intertextualidade como a polifonia.

### 3.5 ARGUMENTAÇÃO POR AUTORIDADE – AUTORIDADE POLIFÔNICA E ARRAZOADO POR AUTORIDADE

Ducrot (1987) diferencia dois modos de argumentar usando a voz da autoridade: o primeiro ancorado na língua, e o outro uma estratégia acrescentada, a fim de as formas lingüísticas usadas para obter esse efeito não implicarem a utilização argumentativa que delas é feita em um momento específico do discurso.

Teríamos, primeiramente a **autoridade polifônica** (constitutiva), e posteriormente teríamos o **arrazoado por autoridade**. Em ambos os casos, o locutor vai servir-se de uma seqüência lingüística a qual já foi objeto de asserção (ou seja, alguém já disse isto), e o faz valorizando essa asserção, tomando-a como válida ou verdadeira, e a usa para dar suporte ao seu discurso.

Quanto à **autoridade polifônica**: um L mostra um E que assevera algo (P), ou seja, L introduz em seu discurso uma voz responsável por P (essa voz, talvez, seja a do próprio L, em um determinado tempo do discurso anterior ou atual – algo correspondente a: “Como eu mesmo disse...”, porém L não precisa identificar a si mesmo como o autor da voz). P não é simplesmente **dito**, mas principalmente **mostrado** ao interlocutor, para que este se apegue a P na seqüência do ato discursivo de L. L dá seqüência a seu discurso com Q, identificando-se com a voz que assevera Q. Ele está propondo, nesse processo, que o interlocutor garanta uma relação coerente entre P e Q. Ou seja: P fundamenta Q e deve fazer com que o interlocutor interprete numa direção prevista. Na verdade, P pode servir de base para uma inferência legítima.

Esse tipo de construção é bastante interessante por apresentar um ar paradoxal: os termos como “parece”, “talvez”, “pode ser” deveriam provocar suspeita quanto às conclusões, mas isso só ocorre se houver um tom especial sobre as expressões: TALVEZ faça bom tempo; nós não deveríamos viajar... Ou seja, um interlocutor poderia replicar dessa forma a um convite para viajar de um locutor que diz: “Talvez faça bom tempo: vamos viajar?”

Quanto ao **Arrazoado por autoridade**: um L mostra a um E dizendo que um personagem X diz P. Ou ainda: L assevera que há uma asserção de P por X. A primeira asserção é **mostrada**, e a segunda, objeto da primeira, é **dita**. O elemento X aparece como um enunciador, que diz alguma coisa. A segunda asserção, que tem por objeto P, se dá anteriormente à asserção principal, que está justamente relatando o que fez X (o que não impede que se use a forma presente do verbo, em sentido genérico, como em “Descartes salienta que...”). A segunda etapa do processo consiste em L asseverar P, com base na idéia de que X, sendo o que é e fazendo o que fez, merece respeito e credibilidade quando diz algo. Ou seja, aquilo que está proposto em P deve ser verdadeiro porque X o disse, e portanto serve de base a L para argumentar.

Para Ducrot, tal modo de argumentar constitui um tipo de demonstração, que L pode utilizar uma vez compreendendo os valores de uma época ou de uma comunidade específica.

No processo da autoridade polifônica, como fundamento do encadeamento discursivo, os locutores o utilizam espontaneamente, quer dizer, há um apelo constante à voz do outro, mesmo sem saber quem seja exatamente esse outro, para levar a certas conclusões. Acreditamos que é isso que Ducrot assinala ao dizer que o locutor **mostra** as asserções dos outros para encadear sobre elas, produzindo uma argumentação que se poderia dizer “natural”, ou seja, do próprio locutor.

Os discursos, de um modo geral, sofrem, em certa medida, de uma intertextualidade, ou seja, usamos o que os outros disseram e mostramos isso como base para o que vamos dizer. Como resultado temos enunciados que se encadeiam frouxamente, sobretudo quando os possíveis interlocutores estão atentos e são bastante críticos.

Já no arrazoado por autoridade, dado por Ducrot como estratégia em que o L **pode** utilizar/escolher na sua argumentação, ou seja, deve acontecer um certo tipo de demonstração bem mais consciente, é necessário ter conhecimentos mais específicos para fazer uso da estratégia. Na prática, verificamos que neste caso apontamos seres empíricos; em contrapartida na autoridade polifônica o “outro” não é imediatamente identificável: os conhecimentos ficam aí, disponíveis para quem quiser, ou seja, são do senso comum.

É presumível que, produzindo “redações” não naturalmente motivadas, e sem a possibilidade de consultas imediatas, mesmo alguém com certa cultura não arrisque mostrar asserções de outrem com nomes, datas, lugares, obras... Mais fácil é ficar no senso comum das notícias e informações lidas e ouvidas aqui e acolá...

Ducrot e Anscombre dizem (isto mais recentemente) que no discurso as palavras remetem, mais freqüentemente, às outras palavras; essa observação pode ser vinculada ao processo constitutivo da autoridade polifônica – o mundo não é referido por nós de uma maneira direta. Ele nos aparece através do discurso que já se fez sobre ele. Asseveramos enunciados já asseverados como se eles fossem diretamente os fatos. A diferença no arrazoado por autoridade é que localizamos enunciadores, lugares, épocas: “Fulano, na obra X, que todo mundo sabe que é excelente, afirmou isso; portanto, posso usar o que ele afirmou para levar a bom termo meu propósito argumentativo.”

O arrazoado por autoridade é uma espécie de exposição discursiva na qual nos apoiamos no fato de alguém ter asseverado tal proposição, então nos damos o direito de nós mesmos a asseverarmos. Cabe lembrar que o arrazoado por autoridade pode ser recusado, pois consiste em uma forma de prova.

Ducrot lembra que a filosofia escolástica foi criticada pelos racionalistas do século XVII alegando estes que o trabalho daqueles era um “perpétuo arrazoado por autoridade”, visto que sua filosofia buscava apoio explícito em Aristóteles e na palavra bíblica. Ducrot acredita que tal estratégia escondia que eles buscavam justamente dizer sua própria palavra (o que para Ducrot corresponde ao movimento do “parece que...” ), ou seja, autoridade polifônica. A explicação dada é que os cânones da época exigiam que houvesse apelo explícito a figuras do passado para dar “peso” ao discurso.

Na verdade, a necessidade de o discurso pôr em cena outro discurso, mesmo quando retoma o anterior, não perde sua originalidade, ou seja, o discurso segundo não faz um mero relato, ele cria uma realidade original, pelo fato de se dizer o que já foi dito não se deixa de se dizer “algo de novo”.

Em relação a esse aspecto da teoria de Ducrot, ratificamos que a Autoridade Polifônica constitui o próprio fundamento do encadeamento discursivo. Consiste em introduzir no discurso (= mostrar) a asserção de uma proposição e, em seguida, encadear sobre ela, como se faria sobre a própria proposição considerada como uma verdade. E só poderia ser assim, já que não se pode fazer aparecer no discurso a verdade mesma de uma proposição, mas tão-somente as asserções de que ela pode ser objeto. A este título, diz Ducrot que a Autoridade Polifônica é coextensiva a toda argumentação. Já o Arrazoado por Autoridade é um procedimento facultativo.

## CAPÍTULO IV - CATEGORIAS A SEREM UTILIZADAS NA ANÁLISE DO CORPUS

Nesta parte da dissertação apresentaremos a análise de 15 (quinze) textos, elaborados por alunos da 8ª fase do Curso de Letras-Licenciatura em Português e Inglês do Centro Universitário de Jaraguá do Sul. Para tanto, selecionamos apenas duas categorias a serem analisadas, as quais estão descritas abaixo.

- 4.1 Quanto aos Operadores Argumentativos
  - 4.1.1 Operadores argumentativos adversativos: mas, embora, porém
  - 4.1.2 Operadores argumentativos conclusivos: porque, pois
  - 4.1.3 Operadores argumentativos de inclusão: também, além de
- 4.2 Argumentação por Autoridade
  - 4.2.1 Autoridade Polifônica
  - 4.2.2 Arrazoado<sup>1</sup> por Autoridade

Os textos, para efeitos de análises, foram selecionados considerando o seguinte:

- a) Os alunos deveriam escrever sobre um dos temas dados; quais sejam: **A Família na Sociedade Atual; O Problema do Desemprego nos Centros Urbanos; A Integração do Deficiente Físico na Sociedade; A Velhice; O Preconceito Racial.**
- b) Dentre os temas acima citados os escolhidos pelos alunos foram: **A Família na Sociedade Atual e O Desemprego nos Centros Urbanos.**
- c) Cada aluno escolheu um e somente um tema para desenvolver seu texto dissertativo, isto é, entre os dois temas mais cogitados para a escritura do texto, apenas um deles foi escolhido por cada aluno.
- d) Foi pedido aos alunos que escrevessem textos dissertativos – o que implicou a tipologia tradicional de textos.

---

<sup>1</sup> – Por falta de um sinônimo mais adequado em língua portuguesa, o termo *raisonnement par autorité* foi traduzido por arrazoado por autoridade.



e) A atualidade dos temas propostos.

Objetivamos mostrar, com tal análise, como os alunos da 8ª fase do Curso de Letras do Centro universitário de Jaraguá do Sul utilizam operadores argumentativos (Oas) na elaboração de textos dissertativos, e se tais Oas aparecem com certa frequência nos textos produzidos.

Através desta pesquisa, nossa intenção não é só identificar possíveis dificuldades encontradas pelos alunos no momento de uma produção textual, mas sobretudo encontrar pistas de como os alunos conseguem argumentar mesmo não tendo claro, muitas vezes, quais efeitos discursivos que os Oas podem conferir ao texto.

Portanto, nossa análise centrar-se-á muito mais em como explorar, em termos pedagógicos e em termos práticos, e qual postura pedagógica seria mais adequada para se efetivar o aprendizado da escritura de textos.

Queremos também chamar a atenção do leitor para um fator de primordial importância a este trabalho: apesar de os alunos do Centro Universitário de Jaraguá do Sul do Curso de Letras passarem nove semestres na Universidade, apenas dois semestres são dedicados à Produção Textual, e, com certeza, essa realidade é prejudicial quanto à habilidade de produzir textos, principalmente argumentativos, pois além de saírem de um segundo grau fraco, em termos de produção de textos, passam 80% do Curso voltados somente ao estudo da gramática Normativa. Conseqüentemente, a capacidade de abstração e argumentação fica totalmente ferida em função do pouco tempo que a própria Universidade dá ao aluno para que ele se torne, de certa forma, um escritor mais hábil.

Também procuramos verificar se os Operadores Argumentativos<sup>1</sup> (pois, porque, mas, embora, porém, também, além de) se apresentam de maneira recorrente nos textos analisados; quais efeitos discursivos concedem ao texto e se os alunos utilizaram tais Oas sem ferir a coesão e a coerência textuais, para a partir dos resultados obtidos, procurarmos mostrar algumas diretrizes passíveis de serem aplicadas à produção textual.

Como já foi dito anteriormente, nesta pesquisa pretendemos traçar a distinção entre a tradicional tipologia textual – narração, descrição e dissertação – tríade “textual” conhecida e utilizada por quase todos os docentes que atuam seja no

---

<sup>1</sup> Toda vez que nos remetemos ao termo Operador (es) Argumentativo(s) utilizaremos a abreviatura Oa(s).

Ensino Fundamental, seja no Médio ou de 3º grau em Língua Portuguesa quando da escritura de textos; e os gêneros textuais – textos que circulam socialmente, ou seja, textos que nos rodeiam no dia-a-dia.

Obviamente que com esta pesquisa não tivemos nenhum intuito em aplicar uma nova metodologia em relação à produção textual, apenas foi pedido aos alunos que escrevessem textos dissertativos a fim de saber como eles lidavam com a questão opinião, já que dissertar, segundo a tipologia tradicional, significa opinar sobre algo, mas sempre se pede que as “opiniões” sejam justificadas, a fim de conferir ao texto certo grau de coerência e solidez.

Nesta análise trabalharemos com textos dissertativos mostrando ao leitor tanto a autoridade polifônica como o arrazoado por autoridade e como deu-se o encadeamento discursivo dos operadores argumentativos elencados para essa análise.

Convém frisar que tal análise não se pretende exaustiva, a ponto de esgotar todos os recursos encontrados nos textos, nem nos isenta de falhas, sendo, portanto, passível de críticas e reformulações.

Acreditamos que qualquer análise não pode ser jamais definitiva nem exaustiva. Então nos remetemos a uma pergunta de Perelman (1996): “Se a análise parecesse indiscutível, inteiramente assegurada, não se poderia censurá-la por não nos dar a conhecer nada de novo?”

## ANÁLISE DOS TEXTOS

No texto nº 01 – **Beira da Prancha**<sup>2</sup>. – veremos que apesar de o aluno ter se utilizado de dados estatísticos podemos duvidar deles, porque não nos é dito qual a proveniência de tais dados. Embora, talvez, tais dados estejam corretos e sejam fidedignos podemos duvidar, pois como confiarmos na fonte se nada, no texto, nos permite uma confrontação. Podemos observar nos 3º e 4º parágrafos do texto o que foi dito.

(...)

*A taxa de desempregados já está próxima de 8% da população economicamente ativa, ou cerca de 6 milhões de pessoas sem trabalho, no ano que vem mais pessoas vão ficar sem a vaga, um ano de incertezas para quem trabalha.*

***Além dessas** em 1999, outro 1,5 milhão de jovens que chegarão à idade de trabalhar ficará sem ocupação, o quadro é grave.*

Depreendemos que nos excertos acima houve a autoridade polifônica, ou seja, o aluno enunciou dados, que podem ou não ser verdadeiros, e, de alguma forma, trabalhou com a argumentação; uma vez que esta está inscrita na própria língua.

Quanto ao operador argumentativo utilizado no início do 4º parágrafo – **além dessas** – este estabelece coesão e coerência com os parágrafos anterior e posterior a ele.

Vejamos:

---

<sup>2</sup> Será mantido o texto e a escrita original do aluno.

(...)

*A taxa de desempregados já está próxima de 8% da população economicamente ativa, ou cerca de 6 milhões de pessoas sem trabalho, no ano que vem mais pessoas vão ficar sem a vaga, um ano de incertezas para quem trabalha.*

*Além dessas em 1999, outro 1,5 milhão de jovens que chegarão à idade de trabalhar ficará sem ocupação, o quadro é grave.*

*Nos centros urbanos é mais visível o desemprego, podemos verificar um grande número de desocupados, andarilhos, menores abandonados, placas de vende-se ou aluga-se, edifícios abandonados e em decadência.*

Nos textos em que aparece o arrazoado por autoridade temos a ocorrência do operador argumentativo **MAS**, o qual tem funcionamento discursivo semelhante ao Oa **EMBORA** – tal semelhança dá-se, somente, em nível discursivo, não sintático; tais operadores opõem argumentos de perspectivas diferentes, que orientam para conclusões contrárias. A diferença diz respeito à estratégia argumentativa utilizada pelo locutor, ou seja, o Oa **MAS** faz parte da estratégia do suspense, isto é, vem à mente do interlocutor a conclusão **R** para depois introduzir o argumento que irá levar à conclusão **~R** – que tem por objetivo frustrar uma expectativa. Já em relação ao Oa **EMBORA** o locutor utiliza a estratégia de antecipação, isto é, ele mantém a expectativa quando o “embora” vem no início do enunciado, pois ele anuncia que o argumento introduzido vai ser anulado.

Vejamos os textos nos quais aparece o arrazoado por autoridade e o Oa “mas”.

No texto nº 02 – **O Desemprego no nosso País**. – podemos verificar nos parágrafos 1 e 2 o arrazoado por autoridade bem como o Oa “mas”. Vejamos:

*... segundo dados fornecidos pela Central Unica dos trabalhadores de São Paulo, só na grande São Paulo são mais de 4 mil operarios que perdeu o emprego nos últimos meses.*

*Se o governo brasileiro não atrair empresas para o país, em uma ação rápida, o pais vai entrar em uma crise sem controle, os especialistas alegam que e um problema que todo mundo esta enfrentando, **mas** eu particularmente acredito que seja nacional, devido a abertura da importação dos produtos estrangeiros, que entram no pais sem nenhuma estipulação de preço, provocando uma concorrência desleal com o produto nacional.*

Em relação ao operador argumentativo – **mas** – que aparece no 2º parágrafo, este aparece como opositor de dois atos ilocucionários – concordância x discordância (o problema é mundial x o problema é nacional). E, também, estabelece coerência com o parágrafo anterior, uma vez que o texto apresenta apenas dois parágrafos e o Oa aparece justamente no 2º parágrafo.

Vejamos agora o outro texto em que aparece o arrazoadado por autoridade e o Oa **mas** – texto nº 03 – **O problema do desemprego nos centros urbanos** – parágrafos nº 1 e 7.

*Desde Getúlio Vargas o Brasil tem sido o país do emprego. Nestes anos todos, investimentos massivos foram construindo um grande parque de manufaturas e transformação de matéria prima. O Brasil deixou de ser um país agrário e tornou-se um país industrializado.*

Em torno desse progresso um novo horizonte se delineava. Uma sociedade nova se formava com deslocamento do homem do campo para os centros industriais; um homem urbano, o operário, surge para acionar as máquinas.

Junto com este progresso acelerado vem a promessa de um país poderoso e sem problemas, **mas** nos últimos anos o sonho acabou. Aliás virou pesadelo. Agora a máquina dispensa o homem. O homem tão dependente de máquinas é dispensável. Elas fazem melhor e sozinhas.

Nestas circunstâncias um homem desolado vai para casa, porque só sabia apertar botões. Viciou-se em ligar e desligar botões. Seu cérebro tornou-se extensão desse processo e agora ele vive uma orfandade desesperadora como um bebê arrancado do seio da mãe. Não há mais lugar para este homem, ele se mecanizou e a máquina tornou-se autônoma.

São conseqüências graves das quais não nos damos conta. A industrialização imbecilizou o homem a um ponto de deixá-lo submisso à sua própria criação, bestificado ante sua obra. A maquinização cresceu, automatizou-se superando a razão humana, e no mesmo processo, inversamente, o homem se infantilizou ao limite da vassalagem.

*Como diz Ferreira Gullar no seu Poema: “Não há vagas”. O homem urbano está no olho da rua e quem o demite é sua própria criação: a máquina, que cresceu e se multiplicou.*

Nesses dois textos em que apareceu o arrazoadado por autoridade os autores expuseram dados estatísticos, dados políticos e remissão ao que outros escritores já enunciaram, como por exemplo a frase de Ferreira Gullar. Nesses textos também houve a ocorrência do Oa **mas**. Tal operador argumentativo – **mas** – nos dois textos estabeleceu, discursivamente, uma relação de oposição de atos ilocucionários.

Trabalharemos, agora, com textos nos quais aparecem o Oa **mas** nas suas diversas ocorrências.

Queremos focalizar o texto nº 04 – **A família** – onde aparecem os Oas **embora/ mas**. O que nos interessa mostrar aqui é o encadeamento discursivo do operador argumentativo **embora**.

O texto é composto de três parágrafos, e no 2º aparece o Oa “**embora**”. Este Oa foi utilizado adequadamente, isto é, houve coerência entre o que foi enunciado e o uso do operador argumentativo. Vejamos o 2º parágrafo:

*Na sociedade atual já não ocorre o predomínio do pai, **embora**, em grande parte, este continue ocupando a posição de cabeça da família. Uma situação cada vez menos generalizada é a do pai como principal ou único esteio econômico do núcleo familiar, enquanto a mãe se ocupa da administração da casa e dos cuidados da prole; o número de mulheres que se vinculam ao mercado de trabalho é cada vez maior.*

Podemos perceber que o Oa “**embora**”, no texto acima, foi utilizado adequadamente, isto é, o aluno possibilitou ao leitor construir sentido(s) a partir do que foi enunciado; e, ao mesmo tempo, verificar como o “**embora**” gera suspense, ou seja, o operador argumentativo **EMBORA** tem funcionamento discursivo semelhante ao do **MAS**, porém tal semelhança é percebida, somente, em nível discursivo. O “**mas**” e o “**embora**” são operadores que opõem argumentos de perspectivas diferentes, que orientam para conclusões contrárias. A diferença diz respeito à estratégia argumentativa utilizada pelo locutor. Nesse caso, o Oa “**embora**” nos dá uma orientação discursiva não de antecipação – fosse assim o operador argumentativo “**embora**” teria de estar no início do enunciado – mas de oposição entre dois atos ilocucionários, pois o produtor do texto ao enunciar *Na sociedade atual já não ocorre o predomínio do pai* – logo acredita-se que esse (o pai) não tem mais nenhum predomínio sobre a família, porém o enunciado posterior

quebra essa expectativa quando enuncia **embora**, em grande parte, este continue ocupando a posição de cabeça da família.

Vejamos, agora o texto como um todo:

*Todo grupo social tem como origem a família. Isso quer dizer que uma pessoa aprende em casa como conviver com outras pessoas, como se portar em grupo e na sociedade. O nascimento, dentro da estrutura familiar, adquire um caráter afetivo que favorece a criação e o desenvolvimento intelectual como ser humano.*

*Na sociedade atual já não ocorre o predomínio do pai, **embora**, em grande parte, este continue ocupando a posição de cabeça da família.(...)*

*Houve, neste século, uma grande transformação na estrutura familiar; hoje já aceita-se o divórcio, já discute-se o aborto, as normas tradicionais afrouxaram-se dando maior liberdade aos indivíduos, mas apesar da profunda transformação dos esquemas familiares, a estrutura essencial da família continua a vigorar, uma vez que constitui, em suas várias formas, “fundamento” da sociedade. É ainda dentro da família que se criam os laços afetivos necessários à transmissão, de uma geração para outra, da cultura e dos valores e morais.*

Ainda em relação ao operador argumentativo **mas**, veremos em outros textos como deu-se o encadeamento discursivo. A partir de então, agruparemos os textos por operador argumentativo e funcionamento discursivo. Começamos pelo Mas. Os textos agora trabalhados enunciam autoridade polifônica.

Vejamos:

No texto nº 05 – **O DESEMPREGO NO BRASIL** – o operador argumentativo **mas** ocorre três vezes nos parágrafos nº 2 e no último parágrafo; neste último aparece duas vezes.

Um dos maiores problemas que estamos vivenciando neste fim de século e com a abertura da economia mundial, é o fator desemprego que está trazendo muitos problemas sociais que interferem em toda a vida humana do país.

*A situação vivenciada pelos desempregados não é fácil, muitos lutam desesperadamente para encontrar qualquer tipo de emprego que lhe permita sobreviver e prover o sustento de sua família, **mas** a maioria da população brasileira não possui o grau de estudo necessário para conseguir uma colocação, disputando*

*o mercado vagas com pessoas formadas em várias faculdades que também buscam sua colocação.*

Isto nos deixa uma pergunta no ar: o que será do país amanhã, quando nossos jovens estiverem aptos para o trabalho e não encontrarem uma colocação? O que farão?

É preciso se repensar muito sobre esta questão, fazer com que os órgãos do governo encontrem soluções pois a longo prazo poderemos ser um país de desempregados que não tem como sobreviver e não sabem como sustentar sua família, a não ser por meio de atos ilegais como contrabando, assaltos, roubos, etc.

É preciso que a própria sociedade se conscientize da importância que o fator desemprego tem sobre a sociedade brasileira, gerando uma grande insegurança do ponto de vista humano, social e econômico.

*Por isso, é urgente que se encontre uma saída para nosso país, para que a crise e a recessão acabe, **mas que também** se propicie a continuação do desenvolvimento que estamos vivendo nos últimos tempos. **Mas** o desemprego não é uma solução, pode até mesmo ser uma consequência do desenvolvido tanto desejado.*

Neste texto, o Oa mas foi utilizado no 1º parágrafo como elemento opositivo entre duas asserções; já no último parágrafo pode tomar-se como elemento aditivo por juntar-se à expressão “que também” o que discursivamente não indica mera adição, e sim dá ao texto um direcionamento discursivo, ou seja, o autor do texto utilizou-se do “mas” para dar ênfase àquilo que está enunciando. Por outro lado, quando o autor do texto utilizou novamente o Oa “ mas” não estabeleceu concordância nem coerência com o que vinha sendo dito até então; pelo contrário o Oa “mas” ali utilizado fere tanto a coesão como a coerência global do texto.

Vejamos apenas o excerto:

***Mas** o desemprego não é uma solução, pode até mesmo ser uma consequência do desenvolvido tanto desejado.*

Acreditamos que o próprio autor nem se deu conta do que escreveu, pois além de não estabelecer coerência, escreveu de forma que entre o Oa ali enunciado e aquilo que foi dito não estabeleceu e nem propiciou condições para que o leitor pudesse construir qualquer sentido a partir das marcas lingüísticas ali impressas.



Outro aspecto a ser considerado é que, de uma maneira geral, o texto não apresenta uma unidade de sentido, já que este é o pressuposto básico para que um texto se constitua como tal. Porém, no 2º parágrafo até chega a estabelecer certa coerência com o 1º parágrafo; mas o último parágrafo não estabelece com o anterior nenhum sentido, mesmo porque no penúltimo parágrafo o aluno faz uma afirmação contraditória, deixando, assim, qualquer possibilidade de construção de sentido(s) se desfazer. Aqui cabe uma observação de nossa parte. É necessário que a escola, desde as séries iniciais, leve o aluno a uma escrita consciente, reflexiva, para que ele realmente saiba o que está dizendo em seu texto e como o está dizendo.

Em relação aos quinze textos selecionados para essa análise, de um modo geral, verificaremos que em ambos os temas – **A Família na Sociedade Atual e o Desemprego nos Centros Urbanos** – a maioria dos alunos, como já dissemos anteriormente, utilizou-se da autoridade polifônica em detrimento do arrazoado por autoridade. O motivo nos parece claro. No arrazoado por autoridade localizamos enunciadores, lugares, épocas; e para que façamos uso dessa estratégia precisamos estar bem informados, ler bastante e conseguir concatenar tais dados naturalmente. Nesta pesquisa, porém, os textos foram produzidos pelos alunos, em sala de aula, o que reflete um número inexpressivo de alunos – apenas dois – que se utilizaram do arrazoado por autoridade, talvez por falta de acesso a dados comprobatórios para validar o que está sendo dito.

Segundo Ducrot, a argumentação é constitutiva da língua e de alguma forma ela se manifesta nos discursos. Aqui, então, entramos em outra grande questão, ou seja, precisamos de uma postura pedagógica que tenha como meta uma nova compreensão dos elementos envolvidos na construção de textos.

Voltemos à questão da polifonia. Apesar de os alunos, de uma maneira geral, terem utilizado muito mais da autoridade polifônica diluída no texto pode-se dizer que a argumentatividade faz parte da língua, mesmo quando não saibamos exatamente como expô-la. Se analisarmos os gêneros textuais que circulam socialmente e o que falamos veremos que sempre, de uma ou de outra forma, estamos argumentando, e disso depreendemos que por trás de todo texto subjaz um discurso – em outras palavras, é praticamente impossível em nossas ações diárias não fazermos juízos de valor, críticas, questionamentos, enfim sermos neutros tanto naquilo que escrevemos como no que falamos.

E, de certa maneira, pudemos perceber nos textos que cada aluno – de uma ou de outra forma – nos mostrou que tentava argumentar sobre o tema proposto, atuando de modo a convencer um determinado auditório. Porém, aqui entra outra grande questão: quando nossos alunos escrevem, geralmente o fazem para nós professores – sem contar que vêem tal ato como meramente avaliatório –, e neste caso não mais seria o ato de convencer que estaria em jogo, mas sim o de persuadir, pois ele (o aluno) não escreve para vários interlocutores, na verdade escreve para um só, que é o próprio professor. Acreditamos, nesse caso, que o aluno procura convencer, sim – ou persuadir, que seja – o professor de que ele sabe o mínimo para ser aprovado. Esse mínimo, contudo, para ele, pode estar centrado somente no aspecto gramatical. Afinal de contas, para muitos professores, infelizmente, a gramática normativa bem utilizada no texto é sinônimo de texto bem escrito.

Obviamente que não estamos querendo dizer que se despreze a gramática normativa em função de se privilegiar somente se houve coesão e coerência textuais, porém em um texto o mais importante é que a partir do texto se possa construir um sentido; não meramente utilizar-se da normatividade da língua para conferir ao texto bom grau de adequação.

Vejamos ainda outro texto em que aparece o operador argumentativo **mas**; neste texto há a ocorrência somente da autoridade polifônica.

No texto nº 06 – **O problema do desemprego nos centros urbanos** – há a ocorrência do Oa “mas” logo no primeiro parágrafo. Tal encadeamento discursivo dá-se de forma coesiva e coerente. Vejamos:

*Muitas famílias depositaram sua esperança nos grandes centros urbanos **mas** acabaram descobrindo que o mundo havia lhes reservado ainda mais pobreza e um destino mais duro para seus filhos.*

E a tragédia da miséria junta-se à crise do desemprego.

De forma não menos dramática, milhares de meninos e meninas descobrem nas ruas da cidade que a vida é pra valer, vivendo de subempregos e caindo no mundo da delinquência, vendo todos os esforços esbarrarem nos limites de um mundo de exclusão - sem casa, sem escola, sem emprego, sem dignidade.

Descobrem cedo também a face dura de um mundo do trabalho “sem sentido”, porque não lhes garante o mínimo de sustento ou condições de dignidade.

Esta é a dura realidade dos centros urbanos, a realidade contemporânea do mundo da “globalização”.

O Brasil possui todas as condições de sustentar um desenvolvimento que gere trabalho, comida, riqueza e dignidade para todos.

O que nos impede?

O deus impiedoso do mercado internacional exige nossa rendição.

Qual caminho trilharemos? O destino dos países latino-americanos e mesmo de alguns países ricos nas mãos da tragédia neoliberal que nós já sabemos de cor.

Ou tentaremos reconstruir uma nação brasileira onde haja espaço para acolher todos os seus filhos?

Urgentemente, devemos pensar no desemprego dos centros urbanos e termos a coragem de efetivar a Reforma Agrária.

Como podemos perceber, no primeiro parágrafo do texto acima há uma idéia central que premeia todo o enunciado, observemos, agora, a idéia central através de recortes feitos a partir do que o aluno enunciou:

*Famílias depositam esperança em grandes centros*

**MAS**

*Grandes centros reservam pobreza + destino duro*

Podemos verificar que o autor do texto utilizou o Oa “mas” adequadamente, ou seja, é possível construir sentido(s) a partir do que foi dito, mesmo porque estabelece com os próximos parágrafos um elo coesivo. Como já foi dito, nesse texto há tanto coerência local como global.

Ainda em relação ao operador argumentativo **mas**, queremos mostrar outro texto no qual há a ocorrência desse mesmo operador. O texto nº 07 – **O Desemprego nos centros urbanos** – apresenta o Oa “mas” no 2º parágrafo, estabelecendo, assim, um elo coesivo com os parágrafos anterior e posterior a ele. Vejamos:

O problema do desemprego é fruto da incapacidade da elite brasileira em enfrentar a investida da globalização. Sem sacrificar ainda mais a classe trabalhadora e a população dos centros urbanos.

*As demissões que estão ocorrendo não decorrem de uma crise recessiva, **mas** de uma mudança na estrutura do sistema capitalista.*

A nova tecnologia não requer o mesmo número de operários de que necessitava antes para produzir a mesma quantidade de produtos podendo produzir até quantidades superiores com menos mão-de-obra.

Assim, quando um operário é despedido, não se está diante, de um posto de trabalho que ficará temporariamente vago, à espera de que os negócios melhorem para voltar a ser preenchido. Enfrenta-se o problema de um posto de trabalho que foi extinto.

A economia brasileira nunca teve capacidade para empregar toda a força de trabalho urbano e, daqui por diante terá menos ainda devido a uma revolução tecnológica altamente poupadora de mão de obra. As elites brasileiras se recusam a reformas estruturais afim de manter seus privilégios.

No 2º parágrafo percebemos a ocorrência do operador argumentativo **mas**; ele ocorre como um **mas** retificador, em uma estrutura negativa: **não... mas**. Ou seja, *demissões não decorrem de crise recessiva, **mas** de mudança na estrutura do sistema capitalista.*

Pudemos perceber que houve coesão e coerência textuais; a coerência tanto local como global não foi ferida em nenhum momento, fazendo, assim, com que o leitor possa construir sentido(s) a partir do que foi enunciado.

Outro texto em que aparece o operador argumentativo **mas** é o texto nº 08 – **A família na sociedade atual** – nele podemos perceber no 3º parágrafo a ocorrência desse Oa. Vejamos como se deu o encadeamento discursivo.

A família tradicional brasileira sofreu muitas transformações em seu ambiente e conceitos básicos de valores.

No início do século a família era considerada a única coisa normal, bonita, a base para um bom relacionamento. A estrutura familiar era o que mantinha um casamento escolhido pelos pais do jovem casal. O lugar da mulher era em casa cuidando dos filhos e do marido. O casamento era mantido por aparências e mesmo

quando não houvesse mais amor e só restava angústias e amarguras eles continuavam unidos por dogmas religiosos e sociais.

*Atualmente as coisas mudaram, não muito, **mas** já foi um avanço histórico para as mulheres que trabalham fora de casa, são profissionais competentes e independentes financeiramente. Elas continuam formando família, **mas** de maneira diferente. Hoje elas escolhem seus parceiros e quando ter filhos, se é o que elas realmente desejam. A educação dos filhos é discutida em conjunto, o casal procura ver qual a melhor educação para o desenvolvimento social e emocional da criança.*

Cada vez mais a família está evoluindo no sentido independente de ser e resolver seus problemas e somente dessa forma ela conseguirá um progresso que faça sentido para sua existência.

De um modo geral, nas duas ocorrências do Oa “mas”, no texto acima, podemos dizer que o encadeamento discursivo deu-se de forma adequada, isto é, possibilitou ao leitor construir sentido(s) e perceber, assim, qual o intenção discursiva do autor. O texto teve bom encadeamento discursivo em nível de coesão e coerência textuais com os demais parágrafos.

Agora analisaremos um texto no qual aparece operador argumentativo “pois”.

No texto nº 09 – **A Crise do Desemprego** – nos é apresentado o operador argumentativo “pois”, o qual é um operador de coordenação responsável pelo encadeamento de um novo segmento discursivo que consiste em um ato de justificação do enunciado anterior.

Vejamos como deu-se os efeitos discursivos do Oa “pois” no texto abaixo, o efeito de sentido que constrói nos parágrafos 3 e 6:

Vivemos na chamada era da globalização. No entanto, o que deveria ser uma conquista, tornou-se um pesadelo.

A cada dia abrimos as páginas de jornais e revistas e encontramos estatísticas que indicam que esta diminuindo o número de empregos no Brasil.

*Realmente, estas pesquisas nos deixam preocupados, **pois**, ao invés de aumentar o número de empregos, acontece o contrário.*

Diante desse quadro, devemos questionar: o que farão os desempregados, aquele contingente de jovens que procuram entrar no mercado de trabalho todo ano?

A resposta é uma incógnita. O governo promete criar novos empregos, porém as indústrias terão de reduzir gastos e modernizar seus parques fabris para sobreviverem.

*Para quem quiser sobreviver e conseguir espaço nesse mercado competidíssimo resta uma única saída: um constante aperfeiçoamento através de muito educado, pois no futuro haverá bom emprego somente para os competentes.*

Nos parágrafos (3 e 6) em que ocorreu o Oa “pois” houve bom encadeamento discursivo tanto que os parágrafos anterior e superior a cada um deles explicitou bem qual a direção discursiva do texto e houve o estabelecimento tanto da coesão como da coerência textuais.

Passemos agora a analisar o Oa **Porém**. No texto nº 10 – **Desemprego** – o operador argumentativo “porém” ocorre três vezes; nos parágrafos 6, 10 e 12. O Oa “porém” foi usado no 6º e no 10º parágrafos de forma coerente, ou seja, estabeleceu-se coesão e coerência com os parágrafos anterior e posterior a ele. Apenas no 12º parágrafo torna-se bastante difícil para o leitor construir sentido(s), em virtude de o autor do texto enunciar situações opostas entre si. Vejamos agora o texto como um todo e os parágrafos nos quais aparece o Oa **porém**.

No final deste século estamos nos deparando com problema social de larga envergadura, que assola toda a sociedade – o desemprego – com consequências nefastas de ordem política, psicosocial e econômica.

Com o desenvolvimento acentuado da tecnologia o mundo se deparou com um problema impensável – a existência do emprego, concomitante com uma infinidade de pessoas dela excluídas, gerando o desemprego.

A pessoa excluída – o desempregado – decorre basicamente da educação para suprir as necessidades atualmente exigidas no emprego.

Máquinas substituem os trabalhos repetitivos e que exigem maior qualidade técnica de uma forma avassaladora, o que designamos de automação.

Lembremo-nos que há apenas mais de um século a base do emprego era a agricultura. Hoje nos USA apenas 5% dos empregados ativos trabalham na atividade agrícola.

Surgiu a era Industrial e rapidamente as máquinas, cada vez mais sofisticadas, estão fazendo o trabalho braçal, gerando inúmeras

exclusões/demissões de operários despreparados para esse novo modelo, com automação industrial.

*Chega-se a cada dia mais ao setor terciário – prestação de serviços (bancos, telecomunicação, energia elétrica, etc.), **porém** também aqui o homem se vê subitamente surpreendido com a evolução tecnológica – o uso cada dia maior da eletrônica, robótica e computadores, na área de serviços está alijado grande número de pessoas de suas funções por não estarem preparadas para as novas funções que o trabalho requer.*

Sim, a automação, aliada ao computador e novas tecnologia exigem um melhor preparo educacional e técnico do empregado. Quem não consegue acompanhar a tecnologia corre o risco de desemprego.

Hoje, faltam programadores, analistas, projetistas, etc. para ocuparem espaços nas áreas de serviço, e ao mesmo tempo excluem-se pessoas dos serviços agrícolas, industriais e de prestação de serviços convencionais.

Ao homem está sendo destinado um espaço que lhe exige maior capacidade intelectual para conseguir entender as instruções desse novo emprego.

***Porém**, ainda não se tem uma definição de garantir trabalho (Direito Constitucional) a esse grande número de contingente humano que diariamente é excluído da sociedade.*

Daí resultar o desemprego, a pobreza, o aumento da criminalidade, o não preparo psíquico da ociosidade, o vício das drogas do jovem pela falta de perspectivas futuras.

*O efeito se dá na economia, produtos cada vez mais baratos, **porém**, cada dia novos consumidores com potencial de compra, face ao desemprego.*

Entendo que não devemos temer o futuro, mas sim prepararmo-nos para conseguir enfrentá-lo e é aqui que a educação deverá exercer seu principal papel – preparar o homem para a nova sociedade.

Dissemos, anteriormente que no 12º parágrafo o Oa **porém** não foi devidamente empregado. Vejamos o porquê.

*O efeito se dá na economia, produtos cada vez mais baratos, **porém**, cada dia novos consumidores com potencial de compra, face ao desemprego.*

Quando o autor enuncia:

*produtos cada vez mais baratos*

## PORÉM

*novos consumidores com potencial de compra, face ao desemprego.*

A partir do que foi dito, torna-se difícil estabelecermos sentido, pois como teremos “novos consumidores face ao desemprego? Então concluímos que o Oa **porém** não foi usado adequadamente em função de o leitor não conseguir estabelecer sentido(s).

Ainda em relação ao Oa “**porém**” queremos analisar o encadeamento discursivo do texto nº 11 – **O problema do desemprego** – cujo texto apresenta, no 4º parágrafo, o Oa **porém**.

O mercado de trabalho está exigindo cada vez mais qualificação dos trabalhadores. Isso exclui os jovens e aqueles com baixa escolaridade.

Por um lado, houve um aumento no nível de escolaridade dos trabalhadores nesse período. Por outro, o mercado de trabalho está mais seletivo: favorece trabalhadores com mais qualificação, isto é, uma combinação de experiências e escolaridade.

A diminuição de postos de trabalho que envolvem menor qualificação, especialmente na indústria, é um dos grandes problemas que o Brasil está enfrentando.

*Essa maior seletividade do mercado de trabalho nos últimos anos não significou, **porém**, um aumento nos salários pagos.*

Está cada vez mais restrito o mercado de trabalho, e automaticamente a concorrência, que faz com que as pessoas vão em busca de aperfeiçoamento contínuo.

Pudemos observar no parágrafo – 4º – em que ocorre o Oa **porém** que este foi utilizado adequadamente, ou seja, se analisarmos o parágrafo anterior e o parágrafo posterior ao 4º veremos que o encadeamento discursivo deu-se de forma significativa. Vejamos o esquema:

*diminuição de postos de trabalho que envolvem menor qualificação*

X

*maior seletividade do mercado de trabalho nos últimos anos*



## PORÉM

*não significou um aumento nos salários pagos.*

O produtor do texto conseguiu estabelecer com os parágrafos anterior e posterior ao operador argumentativo **porém** coesão e coerência tanto local como global.

Passemos à análise do operador argumentativo **porque**. Antes de mais nada, convém frisar que tanto o **Oa pois** quanto o **porque** são operadores argumentativos explicativos, isto é, ambos levam a um mesmo direcionamento discursivo. Vejamos como o **Oa porque** encadeou-se discursivamente no interior do texto nº 12 – **O Desemprego em Nossa atualidade**. Neste texto, o **Oa porque** aparece três vezes nos 2º, 4º e último parágrafos.

Vejamos:

Estamos passando por uma crise tão grande, que não nos atualizarmos fazendo cursos, estudando ficaremos para trás e não conseguiremos acompanhar a grande aceleração da tecnologia.

*A tecnologia está tão avançada que não precisamos fazer muitas coisas, **porque** a máquina está substituindo cada vez mais a mão de obra, com isso gera o desemprego.*

O desemprego é consequência dos processos mecânicos e pela automação que eliminam um número crescente de trabalhadores e exigem dos que permanecem nas fábricas uma especialização contínua. No campo, pela falta de perspectiva de trabalhos braçais, esse problema pode tornar-se particularmente grave.

*Precisamos fazer cursos e aprender vários idiomas para sobreviver, **porque** a mente humana jamais será substituída pela máquina, e para comprovar que o desemprego está cada vez mais presente em nossas vidas é só olharmos para o centro das cidades e verificarmos como o número de mendigos cresceu, onde cidades que não víamos mendigo agora encontramos de monte.*

*Precisamos nos atualizar **porque** somente assim estaremos garantindo o nosso emprego e a nossa sobrevivência.*

No segundo parágrafo – onde ocorre o Oa **porque** – há, nessa seqüência, um problema relacionado à questão de marcar adequadamente o operador, ou seja, há uma quebra de seqüência textual; o produtor do texto ao enunciar

*A tecnologia está tão avançada*

**QUE**

*não precisamos fazer muitas coisas*

**PORQUE**

*a máquina está substituindo cada vez mais a mão de obra, com isso gera o desemprego.*

Na verdade, o aluno deixou fluir a afirmação “com isso gera o desemprego” como se fosse trabalhar na mesma direção do operador argumentativo, isto é indicando uma explicação.

Em relação ao 4º e ao último parágrafo onde também houve a ocorrência do **porque** veremos que o encadeamento discursivo deu-se também de forma coerente, isto é, o produtor do texto conseguiu estabelecer relações de sentido a partir do que enunciou, haja vista que toda vez que fez uso do operador argumentativo **porque** o fez de forma a levar o leitor para uma mesma direção discursiva, dando possibilidades ao leitor de construir sentido(s) no texto e, assim, compreender o que foi enunciado.

Analisaremos outro texto em que aparece o operador argumentativo **porque**. No texto nº 13 – **A Família Atual** – podemos verificar nos três primeiros parágrafos a ocorrência do Oa **porque**. Analisaremos como deu-se o encadeamento discursivo desse operador nos diferentes parágrafos. Vejamos os excertos:

*A família atual está passando por maus momentos, **porque** os pais não tem mais tempo de ficarem com seus filhos, a maioria dos pais trabalham o dia todo e quando chegam em casa não dão toda atenção aos filhos. Os filhos passam a procurar fora de casa respostas a suas dúvidas e muitas vezes seguem o caminho mais errado como o das drogas, as más companhias.*

*Atualmente a família está perdendo seus valores positivos, os pais querem o melhor para os filhos por isso acham que trabalhando arduamente e comprando o máximo de conforto estarão educando, confortando seus filhos o que na realidade não é verdade, **porque** todo o filho necessita de apoio, diálogo dos pais.*

*Antigamente as famílias eram mais unidas, talvez **porque** o mercado de trabalho não fosse tão rigoroso onde todos precisam mostrar o melhor para sobreviver, com isso a maioria dos pais precisam deixar os filhos de lado para enfrentar o emprego.*

Também o fato da família estar se desestruturando é que os pais estão preocupados com bens materiais, estão mostrando para os outros o que tem, trabalham para comprar bens materiais e esquecem de valorizar o que é de mais importante de uma família, os filhos.

Precisamos analisar como esta nossa família e com isso verificar se não estão deixando os filhos em segundo plano, devemos dar atenção e carinho para os filhos só assim teremos uma família ideal.

Em uma análise geral, podemos dizer que no texto acima houve adequada utilização do operador argumentativo **porque**. Afirmamos isso porque da sua ocorrência foi preenchida sua função básica, que é a de servir como operador argumentativo explicativo, isto é, o aluno utilizou-se do **porque** em três parágrafos do texto a fim de explicar o que enunciou anteriormente. Veremos detalhadamente cada parágrafo – do primeiro ao terceiro. No primeiro parágrafo o encadeamento discursivo foi perfeito, podemos verificar logo abaixo como deu-se tal sequência discursiva.

*A família atual está passando por maus momentos*

### **PORQUE**

*Os pais não tem mais tempo de ficarem com seus filhos*

No segundo parágrafo, o Oa **porque** também foi usado de forma clara, isto é, o aluno conseguiu estabelecer uma orientação discursiva para o leitor, e este pôde construir sentido(s) a partir do que foi enunciado. Vejamos:

*A família está perdendo seus valores*

*Os pais acham que comprando o máximo de conforto estarão educando seus filhos, o que não é verdade*

### **PORQUE**

*Todo o filho necessita de apoio, diálogo dos pais*

Em relação ao terceiro parágrafo, no qual também ocorre o operador argumentativo **porque**, podemos verificar que o encadeamento discursivo foi perfeito. Vejamos:

*Antigamente as famílias eram mais unidas*

### **PORQUE**

*O mercado de trabalho não era tão rigoroso*

Como pudemos verificar, no texto acima houve tanto coesão como coerência textuais, e o bom encadeamento discursivo do Oa **porque** permite que o leitor construa sentido(s) para o texto.

Analisaremos agora o operador argumentativo **também**, o qual é marcador de inclusão. No texto nº 14 – **O desemprego no Brasil** – no 3º parágrafo temos tanto o Oa **mas** bem como o **também**. Vejamos como deu-se o encadeamento discursivo do operador de inclusão – **também** que aparece no 2º parágrafo do texto abaixo. Vejamos:

O século XX está terminando com um espetacular progresso econômico e um dramático agravamento do problema do desemprego. Cerca de um bilhão de pessoas estão desempregadas ou subdesempregadas em todo mundo e sem muita perspectiva de voltar a se empregar no próximo século.

*Mas a gravidade do problema não é mundial. Certos Países estão conseguindo oferecer trabalho para quase toda a população mantendo baixas taxas de desemprego. Por exemplo a Holanda possui 5% de desempregados. Nova Zelândia , **que também** amargou taxas de desocupação bem acima de 10% nos anos 80, chega ao século XXI com cerca de 6% de desempregado.*

*No Brasil o crescimento da população economicamente ativa, a PEA aumenta 22% ao ano e deve prosseguir nesse ritmo até o ano 2005. Isso significa que o crescimento econômico é uma importante condição necessária, **mas** está longe de ser suficiente para acomodar a população.*

Em uma pesquisa lida constata que apenas aos assalariados no setor formal civil, comércio, finanças, apoio as atividades econômicas, transporte e comunicação estão em declínio. As únicas atividades que registram maior aumento de emprego

formal foram a educação e saúde, devido, provavelmente, à pouca margem para se contratar trabalho ilegal nas escolas, hospitais e centros de saúde.

Nas regiões metros metropolitanas, principalmente São Paulo aumentou o número de desempregados de 4,2% subiu para 5,3%, todos os setores estão sendo afetados, mas quem sofre mais com essa situação é a classe de baixa renda.

Podemos ver que com o operador argumentativo **também** – citado no 2º parágrafo – o aluno conseguiu estabelecer uma direção discursiva adequada para que o leitor pudesse construir sentidos a partir do que foi enunciado. Quando o aluno diz que “Nova Zelândia **também** amargou taxas de desocupação bem acima de 10% nos anos 80...” deixa claro que o país “Nova Zelândia” é um elemento a mais no texto para que o leitor possa fazer comparação; uma vez que é citado neste texto os países Brasil, Holanda e Nova Zelândia.

No 3º parágrafo deste mesmo texto há a ocorrência do operador argumentativo **mas**, o qual estabelece coerência com o que foi dito anteriormente, possibilitando, assim, estabelecermos sentido(s) àquilo que foi enunciado. Quando o aluno nos diz que:

*Crescimento econômico é condição necessária*

**MAS**

**No Brasil, o crescimento econômico está longe de ser suficiente para acomodar a população** percebemos que houve no texto acima, ou melhor, no fragmento do texto, coesão e coerência textuais bem como pôde-se construir sentido(s) a partir do que foi enunciado; e o operador argumentativo utilizado – **mas** – estabeleceu concordância e ao mesmo tempo discordância, fazendo, assim, seu real papel de Oa de oposição.

Para finalizar nossa análise, ainda observaremos o texto nº 15 – **A FAMÍLIA NA SOCIEDADE ATUAL** – cujo texto apresenta os operadores argumentativos **mas** e **pois**, cujos operadores ocorrem nos 1º e 3º parágrafos, respectivamente. Veremos como deu-se o encadeamento discursivo desses dois operadores. Vejamos:

*A família sempre foi vista como a base da sociedade, como o elo entre a família e as outras instituições sociais que compõe a sociedade, **mas** nos últimos anos ou décadas, muita coisa mudou.*

Não sei se estas mudanças foram benéficas ou não, só sei que a estrutura familiar se desestruturou, muitas pessoas deixaram seus lares, reiniciaram novas vidas como novos parceiros, esqueceram-se da importância que a família representa para a sociedade e os valores que são cultuados há muito tempo.

*Na verdade, a posição da família não é mais como a base da sociedade, apesar dela ainda ser considerada como tal, **pois** os seus valores mudaram. Hoje a preocupação é em “ser feliz” e não mais com a formação de bons hábitos e valores dentro do seio familiar e social.*

Com isto, verifica-se que a educação que recebemos de nossas famílias sofreu alterações profundas fazendo com que deixássemos de lado muitos dos valores que aprendemos a conservar, e a valorizar outros que nada tem de importante para a melhoria da sociedade como um todo.

É necessário que repensemos os nossos valores, tendo sempre em mente que a família é ainda o baluarte da sociedade e nela devem estar centrados todos os valores que devem reger nossa vida.

Vejamos o encadeamento discursivo do operador argumentativo *mas* e quais efeitos de sentido(s) foram construídos a partir dele.

*A família sempre foi vista como a base da sociedade*

**MAS**

*Nos últimos anos ou décadas, muita coisa mudou*

Até onde nos é dito que “*muita coisa mudou*” não conseguimos estabelecer algum sentido, pois os termos utilizados são muito abrangentes, o que impossibilita, de certa forma, construir sentido(s) para o que foi enunciado. Porém, no 2º parágrafo o autor torna claro para o leitor aquilo que quis enunciar, ao dizer que:

*A família se desestruturou*

*Muitas pessoas deixaram seus lares, esqueceram-se da importância que a família representa para a sociedade*

Aqui é possível compreender que o quê mudou foram os valores familiares, elemento que não foi explicitado no 1º parágrafo, porém recuperável no 2º.

Agora vejamos o 3º parágrafo em que há a ocorrência do operador argumentativo **pois**. Vejamos o encadeamento discursivo.

*A posição da família não é mais como a base da sociedade apesar dela ainda ser considerada como tal*

**POIS**

*Os seus valores mudaram*

Pudemos observar que o produtor do texto conseguiu fazer com que o leitor estabelecesse construção de sentido(s) ao que foi enunciado, isto é, o operador argumentativo **pois** exerceu sua função, que é a de explicar o porquê de uma asserção; conferindo dessa forma ao texto coerência textual e possibilitando ao leitor uma visão mais clara sobre o que foi enunciado.

## **ANEXOS**



## **Beira da Prancha. 01**

O país chegou à beira da prancha, anos de consumo, inflação e abertura ao investimento estrangeiro, o país passou a depender excessivamente do financiamento estrangeiro e com a crise mundial o crédito não está sendo renovado e os investigadores sumiram, daí esse alto nível de desemprego no Brasil.

De todos os problemas o desemprego é o mais dramático, aquele que atinge a pessoa no bolso e no brio.

A taxa de desempregados já está próxima de 8% da população economicamente ativa, ou cerca de 6 milhões de pessoas sem trabalho, no ano que vem mais pessoas vão ficar sem a vaga, um ano de incertezas para quem trabalha.

Além dessas em 1999, outro 1,5 milhão de jovens que chegarão à idade de trabalhar ficará sem ocupação, o quadro é grave.

Nos centros urbanos é mais visível o desemprego, podemos verificar um grande número de desocupados, andarilhos, menores abandonados, placas de vende-se ou aluga-se, edifícios abandonados e em decadência.

A ameaça de desemprego que paira sobre os empregados das grandes empresas faz com que aumente o número de pessoas com problemas de depressão, ansiedade e inclusive mentais.

A violência é um fator cujo índice está aumentando, pois o desempregado desesperado às vezes envereda pelo caminho que lhe parece a única alternativa, levando-o a praticar atos, que se estivesse estabilizado jamais praticaria.

O desemprego abriu um mercado ainda maior para os traficantes, em aliciarem esses elementos com promessa de dinheiro e vida melhor.

Mas sobretudo o Brasil é um país de sonhadores, que sonham em promover o desenvolvimento em ter nível social igualitário, saúde e educação de primeiro mundo, quem sabe um dia esse sonho se realize e teremos um Brasil que saiu de uma grande farra de políticos para um grande Brasil do povo Brasileiro o "Brasil Sonhado"

## **O Desemprego no nosso País. 02**

O acelerado processo da globalização na (mundo)economia mundial, vêm provocando uma onda de desemprego que nós assusta, nos últimos quatro anos a taxa de desemprego bate todos recorde, principalmente nas grandes capitais, segundo dados fornecidos pela Central Unica dos Trabalhadores de São Paulo, só na grande São Paulo são mais de 4 mil operarios que perdeu o emprego nos últimos meses.

Se o governo brasileiro não atrair empresas para o país, em uma ação rápida, o pais vai entrar em uma crise sem controle, os especialistas alegam que e um problema que todo mundo esta enfrentando, mas eu particularmente acredito que seja nacional, devido a abertura da importação dos produtos estrangeiros, que entram no pais sem nenhuma estipulação de preço, provocando uma concorrência desleal com o produto nacional. Se na China um trabalhador trabalha 12h por dia e folga 2 dias por mês, para ganhar um salário de 60 dolares, nos sabemos que a nossa realidade e outra, como que o custo dos nossos produto vai concorre, com o da China? há não ser que o Governo estipula um preço, para ser vendido no País.

### **O problema do desemprego nos centros urbanos 03**

Muitas famílias depositaram sua esperança nos grandes centros urbanos mas acabaram descobrindo que o mundo havia lhes reservado ainda mais pobreza e um destino mais duro para seus filhos.

E a tragédia da miséria junta-se à crise do desemprego.

De forma não menos dramática, milhares de meninos e meninas descobrem nas ruas da cidade que a vida é pra valer, vivendo de subempregos e caindo no mundo da delinquência, vendo todos os esforços esbarrarem nos limites de um mundo de exclusão - sem casa, sem escola, sem emprego, sem dignidade.

Descobrem cedo também a face dura de um mundo do trabalho “sem sentido”, porque não lhes garante o mínimo de sustento ou condições de dignidade.

Esta é a dura realidade dos centros urbanos, a realidade contemporânea do mundo da “globalização”.

O Brasil possui todas as condições de sustentar um desenvolvimento que gere trabalho, comida, riqueza e dignidade para todos.

O que nos impede?

O deus impiedoso do mercado internacional exige nossa rendição.

Qual caminho trilharemos? O destino dos países latino-americanos e mesmo de alguns países ricos nas mãos da tragédia neoliberal que nós já sabemos de cor.

Ou tentaremos reconstruir uma nação brasileira onde haja espaço para acolher todos os seus filhos?

Urgentemente, devemos pensar no desemprego dos centros urbanos e termos a coragem de efetivar a Reforma Agrária.

## **A família 04**

Todo grupo social tem como origem a família. Isso quer dizer que uma pessoa aprende em casa como conviver com outras pessoas, como se portar em grupo e na sociedade. O nascimento, dentro da estrutura familiar, adquire um caráter afetivo que favorece a criação e o desenvolvimento intelectual como ser humano.

Na sociedade atual já não ocorre o predomínio do pai, embora, em grande parte, este continue ocupando a posição de cabeça da família. Uma situação cada vez menos generalizada é a do pai como principal ou único esteio econômico do núcleo familiar, enquanto a mãe se ocupa da administração da casa e dos cuidados da prole; o número de mulheres que se vinculam ao mercado de trabalho é cada vez maior.

Houve, neste século, uma grande transformação na estrutura familiar; hoje já aceita-se o divórcio, já discute-se o aborto, as normas tradicionais afrouxaram-se dando maior liberdade aos indivíduos, mas apesar da profunda transformação dos esquemas familiares, a estrutura essencial da família continua a vigorar, uma vez que constitui, em suas várias formas, "fundamento" da sociedade. É ainda dentro da família que se criam os laços afetivos necessários à transmissão, de uma geração para outra, da cultura e dos valores e morais.

## **O DESEMPREGO NO BRASIL 05**

Um dos maiores problemas que estamos vivenciando neste fim de século e com a abertura da economia mundial, é o fator desemprego que está trazendo muitos problemas sociais que interferem em toda a vida humana do país.

A situação vivenciada pelos desempregados não é fácil, muitos lutam desesperadamente para encontrar qualquer tipo de emprego que lhe permita sobreviver e prover o sustento de sua família, mas a maioria da população brasileira não possui o grau de estudo necessário para conseguir uma colocação, disputando o mercado vagas com pessoas formadas em várias faculdades que também buscam sua colocação.

Isto nos deixa uma pergunta no ar: o que será do país amanhã, quando nossos jovens estiverem aptos para o trabalho e não encontrarem uma colocação? O que farão?

É preciso se repensar muito sobre esta questão, fazer com que os órgãos do governo encontrem soluções pois a longo prazo poderemos ser um país de desempregados que não tem como sobreviver e não sabem como sustentar sua família, a não ser por meio de atos ilegais como contrabando, assaltos, roubos, etc.

É preciso que a própria sociedade se conscientize da importância que o fator desemprego tem sobre a sociedade brasileira, gerando uma grande insegurança do ponto de vista humano, social e econômico.

Por isso, é urgente que se encontre uma saída para nosso país, para que a crise e a recessão acabe, mas que também se propicie a continuação do desenvolvimento que estamos vivendo nos últimos tempos. Mas o desemprego não é uma solução, pode até mesmo ser uma consequência do desenvolvido tanto desejado.

## **O problema do desemprego nos centros urbanos 06**

Desde Getúlio Vargas o Brasil tem sido o país do emprego. Nestes anos todos, investimentos massivos foram construindo um grande parque de manufaturas e transformação de matéria prima. O Brasil deixou de ser um país agrário e tornou-se um país industrializado.

Em torno desse progresso um novo horizonte se delineava. Uma sociedade nova se formava com deslocamento do homem do campo para os centros industriais; um homem urbano, o operário, surge para acionar as máquinas.

Junto com este progresso acelerado vem a promessa de um país poderoso e sem problemas, mas nos últimos anos o sonho acabou. Aliás virou pesadelo. Agora a máquina dispensa o homem. O homem tão dependente de máquinas é dispensável. Elas fazem melhor e sozinhas.

Nestas circunstâncias um homem desolado vai para casa, porque só sabia apertar botões. Viciou-se em ligar e desligar botões. Seu cérebro tornou-se extensão desse processo e agora ele vive uma orfandade desesperadora como um bebê arrancado do seio da mãe. Não há mais lugar para este homem, ele se mecanizou e a máquina tornou-se autônoma.

São conseqüências graves das quais não nos damos conta. A industrialização imbecilizou o homem a um ponto de deixá-lo submisso à sua própria criação, bestificado ante sua obra. A maquinização cresceu, automatizou-se superando a razão humana, e no mesmo processo, inversamente, o homem se infantilizou ao limite da vassalagem.

Como diz Ferreira Gullar no seu Poema: "Não há vagas". O homem urbano está no olho da rua e quem o demite é sua própria criação: a máquina, que cresceu e se multiplicou.

## **O Desemprego nos centros urbanos 07**

O problema do desemprego é fruto da incapacidade da elite brasileira em enfrentar a investida da globalização. Sem sacrificar ainda mais a classe trabalhadora e a população dos centros urbanos.

As demissões que estão ocorrendo não decorrem de uma crise recessiva, mas de uma mudança na estrutura do sistema capitalista.

A nova tecnologia não requer o mesmo numero de operários de que necessitava antes para produzir a mesma quantidade de produtos podendo produzir até quantidades superiores com menos mão-de-obra.

Assim, quando um operário é despedido, não se está diante, de um posto de trabalho que ficará temporariamente vago, à espera de que os negócios melhorem para voltar a ser preenchido. Enfrenta-se o problema de um posto de trabalho que foi extinto.

A economia brasileira nunca teve capacidade para empregar toda a força de trabalho urbano e, daqui por diante terá menos ainda devido a uma revolução tecnológica altamente poupadora de mão de obra. As elites brasileiras se recusam a reformas estruturais afim de manter seus privilégios.

## **A família na sociedade atual 08**

A família tradicional brasileira sofreu muitas transformações em seu ambiente e conceitos básicos de valores.

No início do século a família era considerada a única coisa normal, bonita, a base para um bom relacionamento. A estrutura familiar era o que mantinha um casamento escolhido pelos pais do jovem casal. O lugar da mulher era em casa cuidando dos filhos e do marido. O casamento era mantido por aparências e mesmo quando não houvesse mais amor e só restava angústias e amarguras eles continuavam unidos por dogmas religiosos e sociais.

Atualmente as coisas mudaram, não muito, mas já foi um avanço histórico para as mulheres que trabalham fora de casa, são profissionais competentes e independentes financeiramente. Elas continuam formando família, mas de maneira diferente. Hoje elas escolhem seus parceiros e quando ter filhos, se é o que elas realmente desejam. A educação dos filhos é discutida em conjunto, o casal procura ver qual a melhor educação para o desenvolvimento social e emocional da criança.

Cada vez mais a família está evoluindo no sentido independente de ser e resolver seus problemas e somente dessa forma ela conseguirá um progresso que faça sentido para sua existência.



## **A Crise do Desemprego 09**

Vivemos na chamada era da globalização. No entanto, o que deveria ser uma conquista, tornou-se um pesadelo.

A cada dia abrimos as páginas de jornais e revistas e encontramos estatísticas que indicam que esta diminuindo o número de empregos no Brasil.

Realmente, estas pesquisas nos deixam preocupados, pois, ao invés de aumentar o número de empregos, acontece o contrário.

Diante desse quadro, devemos questionar: o que farão os desempregados, aquele contingente de jovens que procuram entrar no mercado de trabalho todo ano?

A resposta é uma incógnita. O governo promete criar novos empregos, porém as indústrias terão de reduzir gastos e modernizar seus parques fabris para sobreviverem.

Para quem quiser sobreviver e conseguir espaço nesse mercado competidíssimo resta uma única saída: um constante aperfeiçoamento através de muito educado, pois no futuro haverá bom emprego somente para os competentes.

## **Desemprego 10**

No final deste século estamo-nos deparando com problema social de larga envergadura, que assola toda a sociedade – o desemprego – com consequências nefastas de ordem política, psicosocial e econômica.

Com o desenvolvimento acentuado da tecnologia o mundo se deparou com um problema impensável – a existência do emprego, concomitante com uma infinidade de pessoas dela excluídas, gerando o desemprego.

A pessoa excluída – o desempregado – decorre basicamente da educação para suprir as necessidades atualmente exigidas no emprego.

Máquinas substituem os trabalhos repetitivos e que exigem maior qualidade técnica de uma forma avassaladora, o que designamos de automação.

Lembremo-nos que há apenas mais de um século a base do emprego era a agricultura. Hoje nos USA apenas 5% dos empregados ativos trabalham na atividade agrícola.

Surgiu a era Industrial e rapidamente as máquinas, cada vez mais sofisticadas, estão fazendo o trabalho braçal , gerando inúmeras exclusões/demissões de operários despreparados para esse novo modelo, com automação industrial.

Chega-se a cada dia mais ao setor terciário – prestação de serviços (bancos, telecomunicação, energia elétrica, etc.), porém também aqui o homem se vê subitamente surpreendido com a evolução tecnológica – o uso cada dia maior da eletrônica, robótica e computadores, na área de serviços está alijado grande número de pessoas de suas funções por não estarem preparadas para as novas funções que o trabalho requer.

Sim, a automação, aliada ao computador e novas tecnologia exigem um melhor preparo educacional e técnico do empregado. Quem não consegue acompanhar a tecnologia corre o risco de desemprego.

Hoje, faltam programadores, analistas, projetistas, etc. para ocuparem espaços nas áreas de serviço, e ao mesmo tempo excluem-se pessoas dos serviços agrícolas, industriais e de prestação de serviços convencionais.

Ao homem está sendo destinado um espaço que lhe exige maior capacidade intelectual para conseguir entender as instruções desse novo emprego.

Porém, ainda não se tem uma definição de garantir trabalho (Direito Constitucional) a esse grande número de contingente humano que diariamente é excluído da sociedade.

Daí resultar o desemprego, a pobreza, o aumento da criminalidade, o não preparo psíquico da ociosidade, o vício das drogas do jovem pela falta de perspectivas futuras.

O efeito se dá na economia, produtos cada vez mais baratos, porém, cada dia novos consumidores com potencial de compra, face ao desemprego.

Entendo que não devemos temer o futuro, mas sim prepararmo-nos para conseguir enfrentá-lo e é aqui que a educação deverá exercer seu principal papel – preparar o homem para a nova sociedade.

## **O problema do desemprego 11**

O mercado de trabalho está exigindo cada vez mais qualificação dos trabalhadores. Isso exclui os jovens e aqueles com baixa escolaridade.

Por um lado, houve um aumento no nível de escolaridade dos trabalhadores nesse período. Por outro, o mercado de trabalho está mais seletivo: favorece trabalhadores com mais qualificação, isto é, uma combinação de experiências e escolaridade.

A diminuição de postos de trabalho que envolvem menor qualificação, especialmente na indústria, é um dos grandes problemas que o Brasil está enfrentando.

Essa maior seletividade do mercado de trabalho nos últimos anos não significou, porém, um aumento nos salários pagos.

Está cada vez mais restrito o mercado de trabalho, e automaticamente a concorrência, que faz com que as pessoas vão em busca de aperfeiçoamento contínuo.

Estamos passando por uma crise tão grande, que não nos atualizarmos fazendo cursos, estudando ficaremos para trás e não conseguiremos acompanhar a grande aceleração da tecnologia.

A tecnologia está tão avançada que não precisamos fazer muitas coisas, porque a máquina está substituindo cada vez mais a mão de obra, com isso gera o desemprego.

O desemprego é consequência dos processos mecânicos e pela automação que eliminam um número crescente de trabalhadores e exigem dos que permanecem nas fábricas uma especialização contínua. No campo, pela falta de perspectiva de trabalhos braçais, esse problema pode tornar-se particularmente grave.

Precisamos fazer cursos e aprender vários idiomas para sobreviver, porque a mente humana jamais será substituída pela máquina, e para comprovar que o desemprego está cada vez mais presente em nossas vidas é só olharmos para o centro das cidades e verificarmos como o número de mendigos cresceu, onde cidades que não víamos mendigo agora encontramos de monte.

Precisamos nos atualizar porque somente assim estaremos garantindo o nosso emprego e a nossa sobrevivência.

## **A Família Atual 13**

A família atual está passando por maus momentos, porque os pais não tem mais tempo de ficarem com seus filhos, a maioria dos pais trabalham o dia todo e quando chegam em casa não dão toda atenção aos filhos. Os filhos passam a procurar fora de casa respostas a suas dúvidas e muitas vezes seguem o caminho mais errado como o das drogas, as más companhias.

Atualmente a família está perdendo seus valores positivos, os pais querem o melhor para os filhos por isso acham que trabalhando arduamente e comprando o máximo de conforto estarão educando, confortando seus filhos o que na realidade não é verdade, porque todo o filho necessita de apoio, diálogo dos pais.

Antigamente as famílias eram mais unidas, talvez porque o mercado de trabalho não fosse tão rigoroso onde todos precisam mostrar o melhor para sobreviver, com isso a maioria dos pais precisam deixar os filhos de lado para enfrentar o emprego.

Também o fato da família estar se desestruturando é que os pais estão preocupados com bens materiais, estão mostrando para os outros o que tem, trabalham para comprar bens materiais e esquecem de valorizar o que é de mais importante de uma família, os filhos.

Precisamos analisar como esta nossa família e com isso verificar se não estão deixando os filhos em segundo plano, devemos dar atenção e carinho para os filhos só assim teremos uma família ideal.

## **O desemprego no Brasil 14**

O século XX está terminando com um espetacular progresso econômico e um dramático agravamento do problema do desemprego. Cerca de um bilhão de pessoas estão desempregadas ou subdesempregadas em todo mundo e sem muita perspectiva de voltar a se empregar no próximo século.

Mas a gravidade do problema não é mundial. Certos Países estão conseguindo oferecer trabalho para quase toda a população mantendo baixas taxas de desemprego. Por exemplo a Holanda possui 5% de desempregados. Nova Zelândia, que também amargou taxas de desocupação bem acima de 10% nos anos 80, chega ao século XXI com cerca de 6% de desempregado.

No Brasil o crescimento da população economicamente ativa, a PEA aumenta 22% ao ano e deve prosseguir nesse ritmo até o ano 2005. Isso significa que o crescimento econômico é uma importante condição necessária, mas está longe de ser suficiente para acomodar a população.

Em uma pesquisa lida constata que apenas aos assalariados no setor formal civil, comércio, finanças, apoio as atividades econômicas, transporte e comunicação estão em declínio. As únicas atividades que registram maior aumento de emprego formal foram a educação e saúde, devido, provavelmente, à pouca margem para se contratar trabalho ilegal nas escolas, hospitais e centros de saúde.

Nas regiões metros metropolitanas, principalmente São Paulo aumentou o número de desempregados de 4,2% subiu para 5,3%, todos os setores estão sendo afetados, mas quem sofre mais com essa situação é a classe de baixa renda.

## **A FAMÍLIA NA SOCIEDADE ATUAL 15**

A família sempre foi vista como a base da sociedade, como o elo entre a família e as outras instituições sociais que compõe a sociedade, mas nos últimos anos ou décadas, muita coisa mudou.

Não sei se estas mudanças foram benéficas ou não, só sei que a estrutura familiar se desestruturou, muitas pessoas deixaram seus lares, reiniciaram novas vidas como novos parceiros, esqueceram-se da importância que a família representa para a sociedade e os valores que são cultuados há muito tempo.

Na verdade, a posição da família não é mais como a base da sociedade, apesar dela ainda ser considerada como tal, pois os seus valores mudaram. Hoje a preocupação é em “ser feliz” e não mais com a formação de bons hábitos e valores dentro do seio familiar e social.

Com isto, verifica-se que a educação que recebemos de nossas famílias sofreu alterações profundas fazendo com que deixássemos de lado muitos dos valores que aprendemos a conservar, e a valorizar outros que nada tem de importante para a melhoria da sociedade como um todo.

É necessário que repensemos os nossos valores, tendo sempre em mente que a família é ainda o baluarte da sociedade e nela devem estar centrados todos os valores que devem reger nossa vida.



## CONCLUSÃO

Na 8ª fase de um Curso de Letras – Licenciatura – cujo curso finda no 9º semestre – hipotetiza-se que os estudantes, em sua maioria, já não encontrem tantas dificuldades em relação à escritura de um texto, pois já estão, praticamente, no final do referido curso, e isto nos leva a crer que se já estudaram durante quatro anos, dentre os quais dois semestres foram dedicados à disciplina de Produção Textual, a questão da escritura de textos já não deve ser uma atividade tão dolorosa. Portanto, pressupõe-se que já devam escrever textos com certa habilidade. Porém, na prática é que se vê que nem todos os alunos conseguem ter tal habilidade; isto foi possível verificar durante a leitura feita dos textos.

Os Operadores Argumentativos escolhidos para essa pesquisa foram: porque, pois, mas, porém, embora, também, além de; em virtude de aparecerem com mais freqüência no corpus recolhido.

Os resultados obtidos nas análises apresentadas nos permite dizer que não é nenhuma novidade para nós que é de extrema urgência que a metodologia do ensino em relação à produção de textos seja aperfeiçoada, aprimorada, mereça maior atenção por parte dos docentes não só de língua materna, mas de todos os envolvidos na Educação. Porém, em relação à produção textual, é inevitável que façamos a devida articulação entre texto e o mundo discursivo, no qual o sujeito se insere.

Uma das tipologias textuais mais empregadas no ensino de Língua Portuguesa é a que processa a divisão entre os tipos **narrativo, descritivo e dissertativo**. Estes trabalhos são encontrados em quase todos os manuais que tratam do ensino da redação. Tradicionalmente, tais trabalhos se limitam a pequenas conceituações ou a uma abordagem dos esquemas estruturais dos referidos tipos de textos.

Observamos, na maioria das vezes, que a caracterização tipológica é caótica, não sendo possível estabelecer os parâmetros organizadores da

classificação. Por exemplo: observação, sensibilidade e reflexão, atributos desejáveis de quem narra, descreve e disserta, respectivamente, se limitam em que nível? Em que se opõem ação/sensibilidade/raciocínio?

É nestes termos, ou de modo um pouco mais desenvolvido, que se processa a apresentação do assunto. É espreitado sob a forma de “engavetamento”, pois a apresentação taxionômica não proporciona a noção de totalidade do saber, refletindo e perpetuando um sistema social. Os diferentes modos de discurso são apresentados de maneira estanque, como modos em si, quando no exemplar concreto dificilmente aparecem de modo puro, os diferentes modos se permeiam gerando múltiplas possibilidades de ocorrências de discursos mistos. Por isso, é inútil que os professores de língua materna continuem a insistir em ensinar tal tríade; o que deve ocorrer é uma mudança de postura do professor e do próprio sistema de ensino que privilegia esta fragmentação.

Devemos, sim, fazer com que o aluno, seja qual for seu grau de ensino (fundamental, médio ou universitário), sinta-se sujeito de seu próprio discurso, e sinta também que faz parte não só da construção do objeto discursivo, mas da criação de mundos próprios, onde ele possa ter mais espontaneidade e libertar-se de certas amarras, as quais foram impostas pelo ensino tradicional; não que tal ensino não tenha suas vantagens, porém a grande questão é: temos que mudar nosso foco de atenção e, principalmente, a lente posta sobre a língua(gem) tanto do nosso aluno como da nossa própria prática pedagógica.

Porém, o peso da história das vivências escolares anteriores influenciam, sobremaneira, a seleção e a abordagem dos conteúdos de ensino. Por esse motivo, a presença de certos fantasmas permanece constante – “Se eu não trabalhar os conteúdos clássicos de cada série, como vai ser se os alunos forem transferidos de escola?” “Preciso preparar os alunos para o vestibular!”

A questão é: ensinar a língua ou ensinar o que se diz sobre ela (regras, nomenclaturas...)?

Inscrevemo-nos na opção de ensinar a língua. Vemos a linguagem como uma forma de produção (constante) de sentidos. Daí, ensinar a língua é promover situações que permitam a reflexão sobre a linguagem nos seus diferentes contextos de uso. Isto é, ler e discutir, produzir textos e analisar a trama discursiva dos materiais lidos e elaborados. Portanto, eliminar alguns mofos contribuiria muito para a adoção de uma pedagogia viva do ensino de língua materna.

E quais seriam esses “mofos”? Eis alguns exemplos agrupados:

1. ler apenas para encontrar as respostas completas nos textos; ler para ver o que o texto diz, sem decifrar o não dito das entrelinhas; ler para fazer provas; ler sempre os mesmos textos, quando os gêneros textuais são tão variados e seu uso tão intenso na vida; ler em silêncio absoluto para não atrapalhar o companheiro, quando a fala e a escuta do outro geram a negociação dos sentidos; ler no canto da leitura e na biblioteca para “preencher o tempo” ou como castigo;

2. produzir textos somente para o professor ler e corrigir; produzir textos artificiais, sem a presença de interlocutores reais; produzir sempre os mesmos “tipos de textos”; produzir textos sem um trabalho prévio de leitura e discussão sobre o assunto;

3. privilegiar a maior parte do tempo o “ensino/aprendizagem” da gramática normativa; propor exercícios mecânicos, fora de contexto; repetir conteúdos, ao longo das séries, apenas trocando a nomenclatura, em uma tentativa de simplificar a metalinguagem para “melhor compreensão” dos conceitos.

Eliminados os “mofos”, qual seria uma contraproposta? Seria a implementação efetiva de atividades de leitura e escritura – em qualquer série, em qualquer grau de ensino, inclusive no terceiro grau. Ler, interpretar e produzir diferentes gêneros textuais, constantemente. Mas, é preciso que os sujeitos trabalhem, de fato, com a multiplicidade de linguagens, para que possam utilizar essa variedade em seus textos, em função de diferentes propósitos.

Outro aspecto importante a ser destacado é o das diferenças socioculturais. As salas de aula funcionam como um espaço privilegiado para a manifestação dessas diferenças. O planejamento do trabalho com a linguagem deve, necessariamente, levar em conta as variações lingüísticas regionais, sociais, de gênero, de circunstâncias, e a questão do uso adequado e não adequado da língua, em função do contexto. Esse, sem dúvida, é um conteúdo de ensino extremamente relevante, indispensável nos planos de ensino.

O trabalho de produção textual nem sempre é visto pelos professores como uma importante forma de comunicação entre eles e seus alunos. Redação a professora corrige, não lê; o ato de escrever não tem outro significado que não seja a obrigatoriedade de o aluno fazer para ganhar nota, e o ato de ler, realizado somente pela professora, se torna maçante. Surge um grande problema: a leitura passa a ser uma função do professor que não aparece como um sujeito interlocutor.

Será que as pessoas, em especial como alunos, realmente não gostam de escrever, ou não estão sendo desafiadas a isso?

O que nos parece é que, muitas vezes, não há um trabalho efetivo da produção textual. Não se estabelece, de fato, a interlocução. O professor manda, e o aluno produz, sem haver nenhuma interação, nenhuma troca de idéias. “Quem tem de escrever é o aluno. É ele quem precisa de nota!”

Mas o professor não está lá para “ensinar”? Alguns acreditam que sim, e que se ensina exatamente assim – apenas mandando fazer.

Cremos que é urgente uma mudança de postura do professor. Ele precisa criar propostas interessantes que despertem o aluno para a escrita. Em vez de corrigir, deve ler as produções textuais, dialogar com elas, estabelecendo uma efetiva interlocução com o texto; fazer com que o aluno conheça o significado da escrita como um espaço de reflexão e manifestação de idéias, como uma forma de comunicar-se, de dizer a sua palavra.

Segundo Garcia (1996),

*para isso é preciso que os alunos sejam constantemente desafiados por situações diversificadas e significativas, a refletirem sobre o seu próprio processo de construção de conhecimento, experimentando/exercitando a escrita (...), contrapondo, dessa forma, ao uso escolarizado que se faz da escrita, um uso social que de fato possibilite a apropriação dessa linguagem. Adquirindo a consciência da linguagem.*

Ducrot afirmava que os pressupostos lingüísticos, muitas vezes subjacentes ao discurso e freqüentemente imperceptíveis, constituíam-se em um jogo de sentidos externos ao texto e capazes de conduzi-lo na direção do interlocutor.

Gnerre (1991) afirma que: “as pessoas falam para serem ‘ouvidas’, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos lingüísticos”.

O ouvinte ou leitor, para compreender a linguagem usada, para construir um sentido, deve fazer inferências sobre o texto oral ou escrito em relação àquelas informações que o falante ou escritor pressupõe ser do conhecimento de seu interlocutor e, por isso, não as traz explicitamente no texto.

Por outro lado, esta também é uma forma de manutenção do poder de alguns grupos privilegiados, pois restringe o acesso à informação somente aos sujeitos iniciados. Um exemplo comum são as informações divulgadas pelos meios

de comunicação em relação às questões econômicas e políticas. Interessa ao governo explicar o que realmente está acontecendo nessas esferas do poder? Grande parte da mística sobre o saber do médico, que lhe dá prestígio, status e poder, não está relacionada a uma linguagem hermética, indecifrável? A linguagem pode ser uma forma sutil de discriminação e de exclusão.

Considerando os estudos recentes no campo da lingüística, podemos situar nossa concepção da língua/linguagem na tendência que a encara como uma forma de produção de sentidos pelos sujeitos, nas diferentes práticas que protagonizam a vida em sociedade. A linguagem, assim, é concebida de maneira viva e rica, no interior das relações sociais, onde se manifestam diferentes discursos. Portanto, a língua é um sistema aberto, porque se constitui através da sua utilização dinâmica pelos sujeitos produtores de sentidos, conforme suas histórias. Assim, não é imutável, nem tampouco uniforme. Vista sob essa ótica, seu ensino pressupõe atitudes pedagógicas correspondentes.

Colocado o referencial sobre língua, trata-se de apontar, então, quais alternativas metodológicas adotar para que esse grau de utilização efetiva – principalmente da língua escrita, por se tratar do trabalho na escola – possa ser atingido. Parece-nos que a resposta é uma só: ler e escrever intensamente, de maneira significativa e variada, refletindo sobre a linguagem; escrever, sobretudo, para interlocutores reais.

Possenti (1996) diz que se nos déssemos conta de que estamos ensinando aos alunos o que eles já sabem – a língua que falam – poderia ocorrer uma verdadeira revolução no ensino. O autor assim se expressa: *“sobriariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler sempre de forma mais sofisticada”*.

Para tanto, é necessário e urgente termos uma concepção clara do que seja “ensinar e aprender” uma língua, bem como é preciso abandonar velhas abordagens tradicionalmente adotadas. Quanto à formação dos futuros professores, faz-se necessário que desde a graduação o futuro professor de língua materna entre em contato com os mais variados textos para que não insista/persista nessa “velha” metodologia que parece existir somente dentro dos muros da escola e para fazer a redação exigida nos mais diferenciados concursos.

Cabe aqui levantar um dos grandes problemas, que nós professores, enfrentamos diariamente, no que concerne à produção textual.

Nosso questionamento é: o que leva o aluno a bloquear seu conhecimento lingüístico no que tange à questão da produção textual ?

Se de um lado a tarefa de escrever exige do aluno boa vontade, esforço e técnica; por outro lado esse mesmo aluno precisa receber estímulos do professor para que a “ádua tarefa de escrever” torne-se um ato prazeroso. Portanto, antes de entender a efetiva função do texto, o aluno precisa passar por experiências que permitam organizar idéias para depois defendê-las; e ao receber a tarefa de criar seu próprio texto, o aluno deveria entender tal tarefa como sendo o momento de estabelecer relações com o mundo que o cerca. Na verdade, sabemos que não é isso que acontece. Por quê ? Pois a grande maioria dos alunos (não só eles) têm dificuldade de pôr no papel sua idéia em virtude de a própria escola, inclusive o professor de português, excluírem, marginalizarem o modo como os alunos escrevem, ou seja, a escola e o professor tentam formatar os educandos para que utilizem-se somente do padrão da norma culta da língua; porém quando impõem-se só e somente o padrão culto da língua estamos corroborando para que nosso aluno se afaste cada vez mais do gosto pela escritura e, principalmente, esse mesmo aluno veja o texto como um mero “obedecer de regras gramaticais”.

Voltamos, portanto, à questão inicial: por que não há, por parte dos alunos, desejo e prazer no ato da escritura ?

Devemos considerar que nossa tarefa, enquanto professores de português, é ensinar a ler e não mais permitir que nossos alunos aceitem passivamente o que já foi ou o que já está construído socialmente.

Em relação à língua escrita devemos nos apropriar dela trabalhando com recursos expressivos nela contidos historicamente.

Outra questão é “libertemo-nos” e “libertarmos” nossos alunos da pesada herança colonialista que tem feito do ensino de língua portuguesa um dos mais eficazes meio de exclusão social. A língua culta foi, na verdade, historicamente privatizada; então, agora, podemos compreender porque o domínio da língua culta e a habilidade de “escrever corretamente” se mantiveram imprecisos e obscuros, pois a falta de consenso fez com que “ninguém ficasse habilitado a declarar-se conhecedor da verdadeira norma culta brasileira”; porque alguma autoridade de plantão, a qualquer momento, pode (ria) abalar a interpretação divergente da que a original propôs.

Guedes nos diz que

...aprender Português nunca foi nem um direito nem um dever de cidadão: sempre foi uma deliberação pessoal para satisfazer interesses privados.

O tratamento dado ao texto na aula de Português, além de ainda resguardar ranços da escola tradicional, como por exemplo o melhor texto da turma ser lido para todos; enquanto isto o esforço dos outros alunos para produzirem seus textos perdiam toda a importância. E isto ainda acontece. Como justificativa os professores de Português alegam que lêem só os bons textos para não envergonhar os outros alunos que “não sabem escrever”.

Sabemos muito bem que a aula de Português só faz sentido se for dada por um leitor para leitores – pois só para leitores estudar Português não é problema, e sim solução de um problema.

A escrita nunca foi e nem será a escrita da fala, ou seja, os dialetos falados por determinados grupos sociais ficaram à margem do dialeto dos vencedores – questão de poder político – que previa (prevê) a melhor forma de falar a língua; e a escrita representou (representa) a legitimação tanto do dialeto dos vencedores quanto da tradição cultural a que se vinculam os conteúdos da escrita. Por isso, a língua culta ou padrão é um sistema fixo e considerado único, correto, verdadeiro; único no sentido de expressar aquilo que se quer dizer. Em nosso país, a existência de dialetos é negada, como consequência temos alunos que são banidos, não só da escola, mas também da própria linguagem, que a escola, equivocadamente, chama de Língua Padrão Culta.

Ensinar a escrever é tarefa de **todo professor**, porque ensinar é dar condições de o aluno expressar-se na sua linguagem.

Comprovando o que foi dito até aqui sobre o bloqueio na linguagem, daremos uma pequena mostra de alguns relatos dos alunos que fizeram parte do corpus da análise desta pesquisa em relação a essa questão, ou seja, como e porque sentem-se bloqueados quando do momento de fazerem uso de seu próprio idioma. Verificar anexo, página 119.

Os resultados obtidos nas análises apresentadas permitem elencar algumas diretrizes que poderão orientar tanto o aluno como o professor na produção de um texto, no sentido de dotá-lo de maior poder argumentativo.

Dado o tema polêmico, após ter sido feito um levantamento dos argumentos contrários e dos argumentos a favor da posição que se deseja defender, e escolhido o gênero textual a ser desenvolvido pode-se adotar, entre outros, alguns procedimentos que aqui serão relacionados. Sugeriremos apenas seis procedimentos.

1 – Quando se tratar de defender uma tese, mostrar um esquema à semelhança do MAS: apresentar, primeiramente, os argumentos contrários à tese, reconhecendo-lhes, assim, uma certa validade e deixando o leitor em “suspense” quanto à posição que se irá adotar; a seguir, por meio do *mas* ( ou de outra conjunção adversativa), introduzir os argumentos a favor da posição que deverão ser dotados de maior força argumentativa no sentido favorável à tese do que os anteriores, contrários a ela. Convém, também, estabelecer um certo equilíbrio entre a quantidade de argumentos contrários e favoráveis, ou, no caso de haver predominância, os últimos deverão ser em maior número que os primeiros;

2 – Quando se quiser contestar uma tese, é interessante utilizar o esquema Embora B, A, ou seja, a estratégia de antecipação: previne-se o leitor, de antemão, que os argumentos contrários introduzidos no primeiro momento não irão prevalecer, fazendo crescer sua expectativa enquanto espera os argumentos a favor da posição desejada, para, então, poder formar a sua opinião;

3 – Outro procedimento que dá resultados interessantes é o de se levantar, a cada vez, um argumento contrário e rebatê-lo de imediato por meio de um argumento a favor da posição desejada, o que poderá ser feito em um crescendo, a começar pelo mais fraco. Ao término, apresenta-se o mais fraco dos argumentos contrários e dá-se o “golpe final”, introduzindo o argumento a favor da posição de maior força;

4 – Estabelecer o (s) pressuposto (s) básico (s), recolocando-os sempre que possível e retomando-os na conclusão;

5 – Recorrer, sempre que possível, aos Operadores Argumentativos, tanto para destacar argumentos ou situá-los em uma escala orientada para determinada conclusão, como para encadear sucessivos atos de enunciação, de modo a garantir a progressão do texto;

6 – Recorrer à argumentação por autoridade, tanto à autoridade polifônica, como o arrazoado por autoridade.



Queremos ressaltar que é de extrema importância que o professor de língua materna trabalhe com os alunos, paralelamente, a análise e a produção de textos. É preciso fazer com que os alunos se tornem bons leitores, ou seja, que consigam ler o que está escrito nas entrelinhas, ou seja, de detectar a força argumentativa do texto pelo reconhecimento das marcas que nele se apresentam, quer de maneira explícita, quer ao nível do implícito, de que nos fala Vogt, isto é, a linguagem se representa a si mesma em cada um dos atos que constituem um discurso.

Dessa forma os alunos estarão aptos a transferir a habilidade da leitura ao processo de produção, de modo a dotar os próprios textos de um poder maior de persuasão. Se é verdade que sem leitura não há escritura, sem compreensão não há produção.

A Semântica Argumentativa veio abrir novos horizontes para o estudo dos efeitos discursivos que os Operadores Argumentativos concedem a um determinado texto.

Assim, acreditamos estar oferecendo alguns subsídios para o ensino de língua materna, no sentido de propiciar aos nossos alunos e professores um desempenho mais eficaz quer na apreensão, quer no uso da língua como instrumento de interação social, e, sobretudo, de habituá-los a serem críticos no seio da coletividade, através da ação pela linguagem.

De um modo geral, os alunos ao produzirem um texto dissertativo se comportam como “apenas dando uma opinião a respeito de” e, às vezes, simplesmente informam algo. E, como é de se esperar responderam a uma certa exigência de organização de um texto dissertativo, ou seja, tentando dar ao texto introdução, desenvolvimento e conclusão, é como se de algum modo estivessem preenchendo um esquema estereotipado pelos livros didáticos. Na verdade, os textos escolares se compõem pelo preenchimento, com qualquer tipo de conteúdo, de tais estereótipos, isto é, os alunos não demonstram estar exercendo uma opção entre vários processos de construção textual, mas “adotando” aquele que é o único que conhecem e do qual dispõem. Por exemplo, dos quinze (15) textos analisados vemos que, em sua grande maioria, os alunos, apesar de, muitas vezes, não se posicionarem realmente em relação a alguma questão tentaram, de modo meio velado, argumentar sobre o que expuseram no texto.

Por exemplo, dos quinze (15) textos analisados, em treze (13) deles ocorreu a autoridade polifônica - a qual é constitutiva da língua, ou seja, está ancorada na

língua. E em apenas dois (02) ocorreu o arrazoadado por autoridade, isto é, do que se chama de estratégia acrescentada.

Nos textos em que apareceu a argumentação polifônica há “não o que é simplesmente dito, mas o que é mostrado”, ou seja, L mostra a um E (pode ser ele mesmo ou outra pessoa) asseverando uma determinada proposição P – introduz em seu discurso uma voz que necessariamente não é a sua. Já em relação ao arrazoadado por autoridade temos primeiramente uma asserção que é mostrada e depois dita – é a asserção de uma asserção – não a simples mostração de uma afirmação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, H. A. *Curso de Redação*. São Paulo: Moderna, 1990.
- ANSCOMBRE, J. C. & DUCROT, Oswald. *L'argumentation dans la langue. Langages*. Paris, 1976.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática, 1986.
- BARBOSA, S. A. N. e AMARAL, E. (colab.) *Redação: escrever é desvendar o mundo*. Campinas: Papirus, 1994.
- BEAUGRANDE & DRESSLER. *Introduzione alla linguística testuale*. Bologna: Il Mulino, 1984.
- BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem in: *Problemas de lingüística geral*. São Paulo: Nacional, 1976.
- BERNARDEZ, E. *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madri: Espasa-Calpe, 1982.
- BERNARDO, Gustavo. *Redação inquieta*. Rio de Janeiro: Globo, 1988.
- CARREIRA, Vagner J. de A. & POLLETO, Juarez. *Apostila III Milênio – Língua Portuguesa – 3º ano*. Curitiba, 1999.
- CASTRO, Maria Fausta Pereira de. *Aprendendo a argumentar: um momento na construção da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- CERVONI, Jean. *A Enunciação*. São Paulo: Ática, 1989.
- CHAROLLES, Michel. La dissertation quand même. *Pratiques* n. 68, Dezembro, 1990.
- CITELLI, A. *Linguagem e Persuasão*. São Paulo: Ática, 1991.
- \_\_\_\_\_. *O Texto Argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.
- CONTE, M. E. *La Lingüística Testuale*. Milão, 1977

- CORACINI, Maria José. *Um Fazer Persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Pontes/Educ, 1991.
- COSTA, Iara Bemquerer. *Prática de Texto e Argumentação*. UFPR, 1994.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Problemas de textualidade em redações de vestibular*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- DOLZ, J. *La interacción de las atividades orales y escritas y la enseñanza de la argumentación*. 1993. Monográfico sobre la lengua oral, 1993.
- DRESSLER, W. *Einführung in die Textlinguistik*. Niemeyer, Tübingen, 1972.
- DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- DUCROT, Oswald. *Dizer e Não Dizer: Princípio da Semântica lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- \_\_\_\_\_. *L'argumentation dans la langue*. In: *Langages* 42, Paris, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Provar e Dizer*. São Paulo: Global, 1981.
- \_\_\_\_\_. *O Dizer e o Dito*. São Paulo: Pontes, 1987.
- ESPÍNDOLA, Lucienne C. *"Né", (Eu) "Acho" (Que) e "Aí" : Operadores Argumentativos do Texto Falado*. Tese de Doutorado: UFSC, 1998.
- FÁVERO, Leonor L. *Coesão e Coerência Textuais*. São Paulo: Ática, 1995.
- FÁVERO, L. L. & KOCH, I. V. *Lingüística textual: Introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.
- FIORIN, José Luiz & SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto – leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990.
- FISHER, Alec. *The logic of real arguments*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- FOUCAULT, M. *The archeology of knowledge*. London: Tavistock Publications, 1972.
- FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis... A Redação na Escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- FURLANETTO, Maria Marta. *Gênero discursivo, tipo textual e expressividade*. UFSC, 1996.

\_\_\_\_\_. *Tenho o trabalho na cabeça...* (Reflexões sobre a linguagem interior). Abril de 1997.

\_\_\_\_\_. *Produzindo textos: gêneros ou tipos?* Mimeo, Fev. 1998.

GARCIA, Othon. *Comunicação em Prosa Moderna*. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1996.

GERALDI, João W.. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e Ensino*. Exercícios de Militância e Divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GIL NETO, Antônio. *A produção de textos na escola*. São Paulo: Loyola, 1988.

GNERRE, Maurizio. *Escrita, linguagem e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOLDER, C. *Le développement des discours argumentatifs*, 1996.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A Língua Portuguesa e a Cidadania*. Revista do Instituto de Letras da UFRGS. ORGANON – A Língua Materna. Vol. 11, nº 25, 1997.

GUIMARÃES, Eduardo. *Argumentação e Pressuposição*. Comunicação Apresentada no V Encontro Nacional de Linguística. PUC/RJ, 1980.

\_\_\_\_\_. Algumas considerações sobre a conjunção “embora”. In: *Português: Estudos Lingüísticos*. Uberaba, MG, 1981.

\_\_\_\_\_. *Texto e argumentação: Um estudo de conjunções do português*. Campinas: Pontes, 1987.

GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática, 1995.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. *Cohesion in English*. Londres: Longman, 1976.

\_\_\_\_\_. *Language, context and text*. Oxford: Oxford University Press, 1989

HALLIDAY, M. A. K. *Language Structure and Language Function*. In: LYONS, J. (org.). *New Horizons in Linguistics*. Trad. Bras. Cultrix, São Paulo, 1976.

\_\_\_\_\_. *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HEINEMANN, Wolfgang & VIEGWEGER, Dieter. *Textlinguistik: eine Einführung*. Tübingen, Niemeyer, 1991.

JUNKES, Terezinha K. *Redação no Vestibular: um estudo da coesão textual*. Dissertação de Mestrado: UFSC, 1987.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1987.

KAUFMAN, Ana Maria & RODRIGUEZ, Maria Elena. *Escrita, Leitura e Produção de Textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KOCH, Ingedore G.V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. *A Inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

\_\_\_\_\_. *A Coesão Textual*. São Paulo: Contexto, 1993.

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, Ingedore G.V. & FÁVERO, Leonor Lopes. Contribuição a uma tipologia textual. *Letras & Letras*, v.3, n. 1. Uberlândia: Edufu, junho de 1987.

KOCH, Ingedore G.V. & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *A Coerência Textual*. São Paulo: Contexto, 1993.

KRESS, G. *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAM, R. (org.). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LEITE, Cilia C. Pereira (Madre Olívia) et al. *Gramática de Texto para 2o e 3o Graus: análise textual com base semântica*. São Paulo: Cortez, junho de 1991.

LOCKS, Maria de Lourdes R. Krieger et al. (org.) *Desmistificando a Redação*. Florianópolis: UFSC/Pallotti, 1997.

LOTMAN, Y.M. *Text within a text*. Soviet psychology. 1988. Faltam dados.

LURIA, A R. *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACHADO, R.H.B. *Narrar, descrever, dissertar*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MAINGUENEAU, Dominique. *L'analyse du discours*. Paris: Hachette, 1991.

MARCUSCHI, L.A. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

\_\_\_\_\_. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

- MEURER, J. L. *Aspectos do processo de produção de textos escritos*. Trabalhos de Lingüística Aplicada, 1993.
- MEURER, José Luiz & MOTTA-ROTH, Désirée *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: UFSM, 1997.
- NEIS, Ignácio Antonio. *Elementos de tipologia do texto descritivo*. In: FÁVERO, L.L. & PASCHOAL, M.S.Z. *Lingüística textual: texto e leitura*. São Paulo: EDUC, Cadernos PUC 22, 1985.
- ORLANDI, Eni P.. *A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1996.
- OSAKABE, H. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita in: *Leitura em crise na escola: as alternativas da escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- PACHECO, Agnelo de C. *A Dissertação: Teoria e Prática*. São Paulo: Atual, 1988.
- PARÂMETRO CURRICULAR NACIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA. Brasília, 1998.
- PASQUIER, A. & DOLZ, J. *Un decálogo para enseñar a escribir*. Madrid, Cultura Y Educación: 1996.
- PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- PERRONI, Maria Cecília. Considerações sobre a aquisição do discurso dissertativo in: *Leitura, teoria e prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- PERELMAN, Chäim & OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica*. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PILETTI, Claudino. *Didática Geral*. São Paulo: Ática, 1996.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Florianópolis: COGEN, 1998.
- REVISTA DO INSTITUTO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Organon 23, Vol. 9, nº 23, 1995.
- RICOEUR, Paul. *A fala e a escrita: teoria da interpretação*. Lisboa: Edições 70, 1976.
- SALLES, Carlos. *Individuação: O homem e suas relações com o trabalho, o amor e o conhecimento*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- SARGENTIM. *Redação para o 2o grau. Dissertação*. Vol.2, 1989.

- SCHMIDT, S. J. *Lingüística e teoria do texto*. São Paulo: Pioneira, 1978.
- SERAFINE, Maria Tereza. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 1997.
- SINGER, Murray. Discourse inference process. In: GERNSBACHER, M. *Handbook of psycholinguistics*. New York: Academic Press, 1994.
- SOUZA, L. M. de.. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, M.J. (org.) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. Campinas: Pontes, 1995.
- TOULMIN, S.E. *The uses of arguments*. Cambridge University Press, 1974.
- VAN DIJK, T. A. *La Ciencia del texto; un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Cognição, discurso e interação* (apres. e org. Ingedore V. Koch). São Paulo: Contexto, 1992.
- VAN DIJK, T.A; & KINTSCH. Walter. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.
- VANOYE, Francis. *Usos da Linguagem: Problemas e Técnicas na Produção Oral e Escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VOGT, C.. *O intervalo semântico*. São Paulo: Ática, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem, Pragmática e Ideologia*. São Paulo: Hucitec, 1980.
- VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WERNECK, Hamilton. *Assinei o diploma com o polegar*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- WERTSCH, J. V. & SMOLKA. *Continuando o Diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman*. In: Daniels, H. (org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papiros, 1994.
- XAVIER, Maria Luísa & DALLA ZEN, Maria Isabel. *Ensino da Língua Materna*. Porto Alegre: Mediação, 1998.



**ANEXOS DOS RELATOS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO  
BLOQUEIO DO CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO QUANTO À  
PRODUÇÃO TEXTUAL**

Para mim, escrever é uma arte. Não são todas as pessoas, que tem a facilidade de colocar no papel, o que se passa na alma. O bloqueio na produção de texto, surge pelo medo de se arriscar, de ousar, e de se ver refletido no próprio texto. Medo aprendido no mundo em que vivemos, nas escolas por que passamos.

- A escrita não é algo inato no indivíduo como a linguagem oral, ela é algo imposta, forçada por circunstâncias sociais nem sempre agradáveis. O Bloqueio é uma reação natural do organismo a qualquer corpo estranho; a qualquer agressão externa. É uma autodefesa.

Portanto nada mais natural o bloqueio ante a escrita já que ela impõe regras, para sua manifestação, nem sempre internalizadas pelo aluno.

O que leva o aluno bloquear seu conhecimento lingüístico no que tange a questão da produção textual é a falta de conhecimento na campo da leitura.

É necessário ter gosto pela leitura, ler muito e procurar se integrar no que se lê.

Não basta somente ler, é preciso vivenciar o se lê.

Portanto a leitura é uma janela para o mundo, desde que as portas da imaginação não estejam fechadas.

Se as pessoas não forem incentivadas, motivadas, induzidas a leitura, torna-se mais difícil mergulhar no universo da imaginação.

Quem tem o hábito de ler tem facilidade de produzir um texto.

Na maioria das vezes, o bloqueio ocorre nas primeiras séries do ensino fundamental, devido a que, a maioria dos professores marcam em “vermelho” os erros que os alunos fazem em suas redações e isto geralmente faz com que ele “pode” sua imaginação, sua criatividade e deixe de expor no papel suas idéias e suas visões.

Outra maneira que pode produzir este bloqueio na produção do texto, é com respeito à gramática, pois o aluno, muitas vezes passa para o papel a maneira que ele fala e isto faz com que haja mais correções e conseqüentemente o bloqueio da imaginação da criança que, provavelmente, bloqueará esta capacidade nos próximos anos.

Todos os alunos tem um grande problema quando seu professor menciona a atividade “Produção de Texto”, logo, vem um branco e o nervosismo. O aluno pensa que não tem capacidade para produzir seu texto. E com toda certeza é difícil fazer uma produção de texto corretamente, de vez em quando vai acontecer lacunas e terá que refazê-lo. E isto desanima o aluno. Mas, refazer um texto é muito importante para que o aluno corrija suas idéias e as amplie, tendo mais clareza do seu próprio texto.

Portanto, para que um texto fique bom é preciso silêncio, lugares arejados e estar bem isolados. E sem um ambiente agradável para a produção de texto o que já é por natureza agitado não vai produzir nada e o que sabe desenvolver um texto bom com confusão tentará colocar as idéias no papel, mas, não vai conseguir elaborar um excelente texto com coerência e coesão.

O Básico para uma boa Produção de Texto é fazer um rascunho, ler e refletir. Rascuhar seu primeiro rascunho ilimitadamente, até que durante a leitura, você olhe para você mesmo e diga: É este. Muitas vezes o problema de escrever um bom texto não é culpa do aluno, mas o início foi falho, se o aluno não conseguir captar o objetivo da Produção de Texto , ou não tiver conhecimento do tema, será muito difícil conseguir alcançar o objetivo proposto pelo professor.

As primeiras experiências que o aluno tem com o mundo da escrita são as que normalmente determinam o seu gosto ou o seu desgosto pela produção de textos.

Muitas vezes não é dificuldade em organizar idéias que o aluno tem, mas sim dificuldade na expressão escrita, nascida de um processo de alfabetização deficitário.

A falta de afinidade com o código escrito prejudica a expressão do aluno que pode, ao mesmo tempo em que diz odiar escrever, saber criar histórias coerentes e criativas, oralmente.

Por não saber dominar a palavra escrita o aluno na realidade a teme e se esquia de utilizá-la, através do velho jargão: "Eu não gosto de escrever."

É muito fácil escrever uma narração ou qualquer outro texto quando se está inspirado para isso. No entanto, quando o aluno não está bem; ou com problemas pessoais/trabalho, todo conhecimento adquirido ao longo dos anos é bloqueado.

Esta reação de bloqueio também acontece quando o aluno é pego de surpresa, ou seja, ele não espera que naquele momento tenha que escrever um texto.

Nós, alunos, precisamos de tempo para pensar no que vamos escrever, como vamos escrever, e, principalmente, como vamos começar nosso texto. Além disso, precisamos de concentração, inspiração e bastante silêncio, para que a coisa.



É receio de mostrar-se, o expor-se assusta e inibe muito, sempre procuramos mascarar o que escrevemos, o “eu”, procuro resguardar.

Acredito que isso acontece por culpa de alguns professores, quando eles exigem que os alunos escrevam de acordo com sua opiniões e não das opiniões do aluno, com isso o aluno tem medo de se posicionar e acaba bloqueando seu conhecimento.

Também acontece muito este bloqueio, por falta de leitura, porque ninguém consegue fazer um texto sem ter um pouco de conhecimento do assunto.

Por isso é fundamental ler todos os dias, nem se for somente alguns minutos, mas ler diversos assuntos variados e críticos para poder produzir qualquer texto que exigirem e que desejarem.

Podem ser vários fatores que levam o aluno a bloquear se conhece lingüístico no que tange à questão da Produção de texto, no meu ponto de vi..., pode ser um problema cultural ou até mesmo educacional.

Cultural no sentido dos alunos não terem contato com a leitura, não serem educados a gostarem de ler e conseqüentemente de escrever. Os pais não gostam, não fazem, logo, os filhos também não gostam e muito menos fazem, e seu mundo é muito restrito.

Educacional quando na educação escolar, pois, os professores não instigam a criatividade nos alunos, não estimulam, bem como, muitas vezes entregam os ensinamentos prontos e intocáveis. É necessário que o aluno tente, crie, leia e troque idéias com outras pessoas para ter vocabulário, desenvoltura e perda de medo para produzir textos, e com isso consiga com orgulho dizer que sabe produzir textos.

Na minha opinião vejo mais como um bloqueio individual; pois não somos todos iguais fisicamente, portanto não somos iguais intelectualmente.

Uma sugestão sobre o assunto proposto, seria, o aluno ter mais oportunidade de treinamento. Pois na vida no trabalho tudo que treinamos, praticamos nós mesmos desenvolvemos a habilidade na produção textual.